

UCZNIOWIE I UCZENNICE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI I UCHODŹSTWA W POLSKICH SZKOŁACH 2004–2024

Praca zbiorowa pod redakcją Anny Dolińskiej



UCZNIOWIE I UCZENNICE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI I UCHODŹSTWA W POLSKICH SZKOŁACH 2004-2024

Praca zbiorowa pod redakcją Anny Dolińskiej

Autorzy:

dr Anna Dolińska
Agnieszka Kozakoszczak
dr Elżbieta Migra-Wójtowicz
dr Anzhela Popyk
dr Beata Papuda-Dolińska
dr Anna Błaszczak
Tomasz Remiszewski
dr Agnieszka Tomasik
dr hab. Anna Młynarczyk-Sokołowska, prof. UwB

Recenzenci:

dr hab. Mikołaj Pawlak, prof. uczelni, Uniwersytet Warszawski
dr Ewa Pogorzała, Uniwersytet Rzeszowski

Redakcja merytoryczna:

dr Anna Dolińska

Redakcja językowa: Marcin Grabski (mesem.pl)

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: 978-83-68313-96-3

DOI: 10.24131/9788368313963

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com

Wzór cytowania:

Dolińska, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. 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 2025

Spis treści

Wstęp	7
Informacje o projekcie i źródle finansowania.....	7
Informacje o raporcie	8
Kilka uwag o języku	9
1. Przegląd stanu badań i wiedzy na temat uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach	13
1.1. Wprowadzenie	13
1.2. Uczniowie i uczennice z Czeczenii	14
1.3. Uczniowie i uczennice z Wietnamu	15
1.4. Podejście wielonarodowościowe	16
1.5. Okres pandemii COVID-19	20
1.6. Raporty Najwyższej Izby Kontroli	21
1.7. Miejskie programy integracji w obszarze edukacji	23
1.8. Edukacja uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji po 24 lutego 2022 roku	26
1.9. Wnioski	33
1.10. Bibliografia	36
2. Polska szkoła wielokulturowa	39
2.1. Wprowadzenie	39
2.2. Województwo dolnośląskie	44
2.3. Województwo kujawsko-pomorskie	45
2.4. Województwo lubelskie	46
2.5. Województwo lubuskie	46
2.6. Województwo łódzkie	47
2.7. Województwo małopolskie	47
2.8. Województwo mazowieckie	48
2.9. Województwo opolskie	48
2.10. Województwo podkarpackie	49
2.11. Województwo podlaskie	49
2.12. Województwo pomorskie	50
2.13. Województwo śląskie	50
2.14. Województwo świętokrzyskie	51
2.15. Województwo warmińsko-mazurskie	51
2.16. Województwo wielkopolskie	52
2.17. Województwo zachodniopomorskie	52
2.18. Wnioski	53
3. Romskie dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji: wyzwania, strategie, perspektywy	55
3.1. Wprowadzenie	55

3.2.	Zarys sytuacji romskich dzieci w polskich szkołach.....	56
3.3.	Edukacja romska z bliska: rola asystentów, dobre praktyki i wyzwania w Polsce i Europie.....	58
3.4.	Asystenci międzykulturowi i asystenci edukacji romskiej – rola, potencjał i wyzwania.....	63
3.5.	Edukacja Romów w Polsce: analiza efektów długoterminowych działań strategicznych	64
3.6.	Romowie w Ukrainie – populacja, rozmieszczenie i specyfika sytuacji społecznej	68
3.7.	Romscy uchodźcy z Ukrainy w Polsce	69
3.8.	Między wojną a wykluczeniem – integracja ukraińskich dzieci romskich i rodzin w Polsce po 2022 roku	70
3.9.	Podsumowanie	75
3.10.	Rekomendacje.....	76
3.11.	Bibliografia	77
4.	Edukacja i integracja w polskiej szkole – perspektywa uczniów i uczennic z Ukrainy	82
4.1.	Wprowadzenie	82
4.2.	Nota metodologiczna	84
4.3.	Edukacja dzieci z doświadczeniem uchodźstwa – wyniki badania	86
4.3.1.	Zmiany w systemie edukacji	86
4.3.2.	Zapisy do szkoły i zmiana szkoły	86
4.3.3.	Wchodzenie do nowego systemu nauczania	89
4.3.4.	Nauczyciele i nauczycielki z perspektywy dzieci z doświadczeniem uchodźstwa	92
4.3.5.	Odziały przygotowawcze	96
4.3.6.	Język polski i zajęcia wyrównawcze przedmiotowe	99
4.3.7.	Ocenianie dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym	101
4.3.8.	Egzamin ósmoklasisty i przejście do szkoły średniej	103
4.3.9.	Relacje rówieśnicze a integracja młodzieży ukraińskiej z doświadczeniem uchodźstwa ..	107
4.4.	Podsumowanie i główne wnioski	118
4.5.	Bibliografia	122
5.	Dobrostan (kondycja psychofizyczna) uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym i ich rodzin	127
5.1.	Wprowadzenie	127
5.2.	Pojęcie dobrostanu	128
5.3.	Subiektywny dobrostan uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i ich rodzin	129
5.4.	Dobrostan szkolny uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.....	131
5.4.1.	Dobrostan akademicki (szkolny).....	131
5.4.2.	Dobrostan społeczny	133
5.4.3.	Dobrostan emocjonalny	135
5.5.	Pomoc psychologiczno-pedagogiczna przeznaczona dla uczniów i uczennic (oraz rodzin) z doświadczeniem migracyjnym	137
5.6.	Rekomendacje	141
5.7.	Bibliografia.....	145

6. Asystentura międzykulturowa	150
6.1. Wprowadzenie	150
6.2. Asystentura międzykulturowa – geneza	150
6.2.1. Asystent edukacji romskiej	150
6.2.2. Pomoc nauczyciela	151
6.2.3. Asystent międzykulturowy	152
6.3. Asystentura międzykulturowa – stan obecny	152
6.3.1. Rola i zadania pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych na podstawie przepisów oświatowych	152
6.3.2. Korzyści związane z obecnością asystentów i asystentek międzykulturowych w społecznościach szkolnych	156
6.3.3. Tryb pracy pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych	158
6.3.4. Finansowanie zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych	158
6.3.5. Skala zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych oraz pomocy nauczyciela	159
6.3.6. Wyzwania i potrzeby związane z zatrudnianiem w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych	164
6.4. Rekomendacje dotyczące rozwiązań systemowych i kierunków zmian	166
6.5. Bibliografia	172
7. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu	174
7.1. Wprowadzenie	174
7.2. Psychologiczne aspekty doświadczenia migracji u dzieci przedszkolnych	175
7.2.1. Migracja z perspektywy dziecka	176
7.2.2. Stres akulturacyjny i doświadczenie uchodźstwa u dzieci	177
7.2.3. Emocjonalne i rozwojowe konsekwencje doświadczenia migracji u dzieci	178
7.3. Wspomaganie nauczania i integracji dzieci z doświadczeniem migracji	179
7.4. Dobre praktyki w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu	180
7.5. Podsumowanie	189
7.6. Bibliografia	189
8. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej	191
8.1. Wprowadzenie	191
8.2. O szkole	191
8.3. Doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej	193
8.4. Dobre praktyki w nauczaniu i wychowaniu	194
8.5. Działania integrujące środowisko szkolne	199
8.6. Adresowanie potrzeb uczniów i uczennic	201
8.7. Współpraca z instytucjami i organizacjami pozarządowymi	202

8.8. „Klasa eksperymentalna”	205
8.9. Wnioski i rekomendacje.....	206
8.10. Podsumowanie.....	208
9. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkole średniej	209
9.1. Wprowadzenie	209
9.2. O szkole	209
9.3. Przykłady konkretnych rozwiązań stosowanych przez kadre pedagogiczną	210
9.4. Przykłady metod stosowanych na poszczególnych przedmiotach	216
9.4.1. Język polski	216
9.4.2. Matematyka	219
9.4.3. Historia (także wiedza o społeczeństwie)	219
9.4.4. Geografia	220
9.4.5. Przedmioty ścisłe (fizyka, chemia, biologia)	220
9.5. Wymagania i ocenianie	221
9.6. Pomoc pedagogiczno-psychologiczna dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym ..	223
9.7. Rodzaje współpracy podejmowanej przez szkołę na rzecz wzmocnienia działań integracyjnych	227
9.8. Szkolne programy sprzyjające integracji i kształceniu uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym.....	230
9.9. Podsumowanie i wnioski.....	234
9.10. Bibliografia	237
10. Edukacja międzykulturowa w Polsce: od idei do praktyki – ramy prawne, rola i zalecenia ...	238
10.1. Wprowadzenie	238
10.2. Istota i definicja edukacji międzykulturowej	238
10.3. Od wielokulturowości do międzykulturowości: historia i ewolucja edukacji w zróżnicowanych społeczeństwach	242
10.4. Rozwój idei edukacji międzykulturowej w Polsce: od pogranicza kulturowego ku integracji międzykulturowej	243
10.5. Międzynarodowe i krajowe ramy prawne edukacji międzykulturowej w Polsce	245
10.6. Edukacja międzykulturowa w Polsce: rozwój polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej	247
10.7. Programy międzynarodowej mobilności	256
10.8. Metodyka edukacji międzykulturowej	257
10.9. Przykłady działań edukacyjnych	259
10.10. Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole – rola i zalecenia	261
10.11. Bibliografia	267
O autorkach i autorze	274
Aneks - tabele do wykresów	277

Wstęp

Polska przez wiele dekad była państwem kojarzonym raczej z emigracją na Zachód. Od kilku lat widać jednak wyraźną zmianę trendu – więcej cudzoziemców do Polski przyjeżdża, niż Polaków emigruje. Część obcokrajowców wiąże swoją przyszłość z Polską na dłużej, z roku na rok rodzi się też w Polsce coraz więcej dzieci cudzoziemskich.

Escalacja wojny na terytorium Ukrainy 24 lutego 2022 roku sprawiła, że do Polski przyjechało bardzo dużo matek z dziećmi. Ukraińskie dzieci z doświadczeniem uchodźczym stanowią obecnie 3% wszystkich uczniów i uczennic¹. Ale w polskich szkołach uczą się dzieci z ponad stu pięćdziesięciu krajów świata. W roku szkolnym 2023/2024 we wszystkich typach szkół i przedszkoli uczniowie i uczennice cudzoziemscy stanowili prawie 7% wszystkich uczących się osób. Mimo że polscy uczniowie i uczennice nadal stanowią zdecydowaną większość, to polska szkoła staje się coraz bardziej międzynarodowa i wielokulturowa.

Unaocznia to konieczność zmian podejścia w polskim systemie edukacji – zwiększania kompetencji pracy w klasie wielokulturowej, większą elastyczność w sposobie nauczania takich przedmiotów, jak język polski czy historia. Pojawiają się też nowe wyzwania, na przykład jak zachować równowagę między nauczaniem o polskim dziedzictwie kulturowym a możliwością zachowania i praktykowania swojej tożsamości, nauczaniem języka i kultury kraju pochodzenia uczniów i uczennic cudzoziemskich.

W Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym realizujemy wiele działań wspierających kadrę pedagogiczną i dzieci, również osoby z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Poniżej więcej informacji o projekcie, którego rezultatem jest niniejsza publikacja.

Informacje o projekcie i źródle finansowania

„Wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” to roczny projekt, którego celem jest wsparcie polityki i praktyki edukacyjnej w zakresie integracji edukacyjnej, to jest odpowiadania przez polski system edukacji – szkoły i kadry nauczycielskiej – na indywidualne potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic z Ukrainy. Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego 2021–2027 (FERS), numer projektu: FERS.01.04-IP.05-0017/24.

¹ P. Chrostowska, Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF, Warszawa 2024.

Projekt ma doprowadzić do usystematyzowania 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 celem projektu jest ewaluacja i wsparcie wybranych, wprowadzanych od września 2024 roku, rozwiązań prawno-instytucjonalnych związanych z integracją edukacyjną uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, w tym wypracowanie ewentualnych korekt w aktach prawnych lub wsparcia dla wdrażanych rozwiązań.

Informacje o raporcie

Niniejszy raport powstał w ramach realizacji Działania 1 i zawiera przegląd oraz syntezę danych i wiedzy o sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w polskich szkołach po 2004 roku ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic z Ukrainy po 2022 roku.

W opracowaniach dotyczących uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie edukacji brakowało dotychczas całościowego ujęcia tej problematyki. Niniejszy raport jest próbą krytycznego podsumowania polskich doświadczeń z perspektywy dwóch dekad, zbiera bowiem różne ujęcia i perspektywy badawcze – od refleksji socjologiczno-pedagogicznej i omówienia rozwiązań systemowych po doświadczenia konkretnych placówek oświatowych i przykłady dobrych praktyk. Raport stanowi więc szerokie źródło wiedzy o uczniach i uczennicach z doświadczeniem migracji, a przede wszystkim o narzędziach wspomagających ich integrację oraz edukację.

Raport składa się z dziesięciu niezależnych rozdziałów tematycznych, z których każdy analizuje powyższą problematykę z innej perspektywy. W rozdziale pierwszym autorki dokonują przeglądu stanu wiedzy i realizowanych badań na temat uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach, który obejmuje okres ostatnich dwudziestu lat. W rozdziale drugim przedstawione zostały wybrane dane statystyczne dotyczące uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie edukacji z podziałem na województwa i typy szkół. Rozdział trzeci poświęcony jest romskim dzieciom w polskim systemie edukacji, w tym ukraińskim dzieciom romskim z doświadczeniem uchodźczym. Rozdział czwarty zarysowuje problematykę nauki i integracji w polskiej szkole z perspektywy uczniów i uczennic z Ukrainy przybyłych po 24 lutego 2022 roku. W rozdziale piątym omówiona została kwestia dobrostanu (kondycji psychofizycznej) uczniów z doświadczeniem migracyjnym i ich rodzin. Rozdział szósty opisuje i asystenturę międzykulturową – powstanie tego zawodu w Polsce, stan obecny oraz kluczowe

rekomendacje związane z dalszym rozwojem tego rozwiązania. Kolejne trzy rozdziały zawierają przegląd praktycznych rozwiązań i podejmowanych działań na rzecz uczniów i uczennic z obywatelstwem niepolskim z podziałem na przedszkola (rozdział siódmy), szkoły podstawowe (rozdział ósmy) i szkoły średnie (rozdział dziewiąty). Na przykładzie wybranych placówek został stworzony katalog dobrych praktyk, pomysłów i rozwiązań, które w dużej mierze zostały wypracowane i sprawdzone w działaniu po 24 lutego 2022 roku, kiedy do polskich szkół dołączyła bardzo duża grupa dzieci z Ukrainy. Ostatni, dziesiąty rozdział poświęcony jest szerszej perspektywie edukacji międzykulturowej w Polsce – przedstawia jej istotę, historyczny rozwój, ramy prawne oraz praktyczne zastosowania. Na końcu umieszczono informacje o autorkach i autorze poszczególnych rozdziałów oraz aneks zawierający alternatywne opisy wykresów zawartych w raporcie.

Raport skierowany jest do szerokiego grona podmiotów biorących udział w procesie kształtowania polityki i praktyki edukacyjnej w obszarze integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w Polsce: administracji rządowej, kadr systemu oświaty, organów prowadzących, jednostek samorządu terytorialnego, kuratoriów, pracowników i pracownic systemu oświaty. Mam nadzieję, że jego zawartość będzie również przydatna dla osób działających w organizacjach pozarządowych kierujących swoje działania do dzieci, młodzieży i rodzin cudzoziemskich oraz wszystkich osób zainteresowanych tematem migracji i edukacji.

Kilka uwag o języku

„To, jak o czymś opowiemy, ma wpływ na indywidualne i społeczne postrzeganie rzeczywistości”².

Niniejszy raport dotyczy uczniów i uczennic **z doświadczeniem migracji i uchodźstwa**, chciałabym więc w tym miejscu zwrócić uwagę osób czytających na celowość stosowanych w nim sformułowań. Wynika to z faktu, że osoby zajmujące się tematyką migracji – działające w duchu praw człowieka – zwracają uwagę na precyzyjne i podmiotowe określanie ludzi. Sposób, w jaki mówi się o rzeczywistości czy w jaki się ją opisuje, organizuje nasze myślenie i ma realny wpływ na zachowania i postawy społeczne. Pokazują to między innymi liczne badania opinii realizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej³.

² M. Adamczyk, S. Czubkowska, *Jak pisać i mówić o uchodźcach. Poradnik dla dziennikarzy i dziennikarek*, Instytut Zamenhoffa, Warszawa 2021.

³ Analizowano na przykład to, jak konflikt dotyczący importu produktów rolnych z Ukrainy i dyskurs wokół tej kwestii przełożył się na postawy Polaków wobec (gospodarki) Ukraińców – por.: A. Dolińska, I. Iershova, *Polskie i ukraińskie media o protestach rolników związanych z importem produktów rolnych z Ukrainy*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2024; A. Dolińska, *Protesty rolników a import z Ukrainy. Fakty, mity, dezinformacja*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2024.

Po pierwsze, migrantem / migrantką może być w zasadzie każda osoba, która zmienia miejsce zamieszkania, aby osiedlić się gdzie indziej – zarówno w obrębie jednego kraju (wówczas mówimy o migracjach wewnętrznych, na przykład z miejsca zamieszkania do większego miasta, z miast na przedmieścia), jak i między różnymi państwami (wówczas mówimy o migracjach zagranicznych). Można również doprecyzować, czy są to migranci dobrowolni, lub akcentować cel i mówić o migracjach ekonomicznych bądź edukacyjnych. W praktyce istnieją także tak zwane hierarchie reżimów migracyjnych⁴, w ramach których kategoryzuje się (i normalizuje) migrantów na (nie)pożądanych czy (nie)bezpiecznych, co przekłada się na sposób mówienia o danych grupach cudzoziemskich w dyskursie publicznym. Przyspieszenie procesów globalizacyjnych czy powstanie międzynarodowych struktur, jak Unia Europejska, oraz dążenie do integracji regionalnej, eliminacji barier i granic, prowadzenie polityki inkluzywnego sąsiedztwa⁵ – wszystko to sprawiło, że pod koniec XX wieku w świecie zachodnim pojęcie „migracja” zaczęło być często zastępowane ideą mobilności⁶.

Z drugiej strony mamy też pojęcie migracji przymusowych, stosowane w sytuacji, kiedy z różnych przyczyn osoby są pod presją i opuszczają swój kraj i swoje miejsce zamieszkania. W potocznych rozmowach czy dyskursach publicznych często mylnie nazywa się te osoby „uchodźcami”, mimo że zgodnie z prawem ten termin zarezerwowany jest dla osób, które spełniają warunki⁷ zapisane w konwencji genewskiej⁸ i otrzymały w danym kraju status uchodźcy⁹.

⁴ N. Glick Schiller, N.B. Salazar, Regimes of mobility across the globe, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2013, vol. 39, no. 2, s. 183–200.

⁵ M. Trojanowska-Strzęboszewska, *Strategie kontroli granicznych – uwarunkowania zmian oraz ich wpływ na naturę współczesnych granic*, „Pogranicze. Polish Borderlands Studies” 2018, t. 6, nr 2, s. 83–102.

⁶ Tu dobrym przykładem są na przykład wymiany edukacyjne w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+.

⁷ Według konwencji genewskiej uchodźcą jest osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu poglądów politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, oraz nie może lub nie chce z powodu tych obaw skorzystać z ochrony tego państwa” (<http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/53-grudzien-2015/konwencja-genewska>).

⁸ Pełna nazwa: Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku.

⁹ W Polsce na mocy ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (t.j. Dz.U. z 2025 r. poz. 223).

Analizując zmiany polskiej narracji o migracjach przymusowych, Marta Pietrusińska¹⁰ zauważa, że:

Przed rokiem 2015 termin „uchodźca” pojawiał się w polskim dyskursie publicznym przede wszystkim jako pojęcie prawne. Przestanki, które muszą być spełnione, aby jednostka mogła zostać objęta ochroną międzynarodową, określa artykuł pierwszy konwencji genewskiej z 1951 roku. Jako pojęcie z zakresu prawa termin ten miał neutralny wydźwięk. Uchodźcy pojawiali się sporadycznie także w dyskursie medialnym, przedstawiani w sposób stereotypowy w oparciu o „szablon smutnego, niezaradnego biedaka, który oczekuje wielkiego wsparcia ze strony państwa, przede wszystkim finansowego” [...] Rok 2015 i tak zwany „kryzys uchodźczy” przyniósł drastyczne zmiany w polskim i europejskim dyskursie publicznym dotyczącym uchodźców.

Pojęcie „uchodźca” zaczęło mieć wydźwięk negatywny, było także używane w celach politycznych – kreowano za jego pomocą poczucie zagrożenia, co doprowadziło do radykalizacji postaw społecznych, na przykład wśród Polaków wrosła niechęć do przyjmowania uchodźców. Często używano też w dyskursach pojęcia „nielegalni migranci”, które – mimo że rozpowszechnione – jest niepoprawne pod względem zarówno logicznym, jak i prawnym. Nielegalny może być popełniony czyn, nie zaś osoba, a nieposiadanie dokumentów uprawniających do pobytu w Polsce (jak i w innych krajach) nie jest przestępstwem¹¹.

Osoby migrujące przymusowo z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku – wskutek agresji Federacji Rosyjskiej – od 12 marca 2022 roku nie są *de iure* uchodźcami, są zaś objęci ochroną czasową, wprowadzoną na mocy specustawy z 12 marca 2022 roku¹². W rozumieniu polskiego prawa nie są więc uchodźcami, chyba że wystąpią w wnioskiem o nadanie takiego statusu i zostanie on rozpatrzony pozytywnie.

Z powyższych względów w raporcie zdecydowaliśmy się używać określenia **uczniowie i uczennice (dzieci / młodzież) z doświadczeniem migracji / uchodźstwa**, ponieważ decyzję o przyjeździe do Polski, czy dobrowolnie, czy pod przymusem, podjęli ich rodzice i opiekunowie. Polskie prawo nie stosuje terminu „migrant”, lecz „cudzoziemiec”. Używając

¹⁰ M. Pietrusińska, *Od uchodźców do nielegalnych migrantów – dyskurs wokół ludzi na granicy*. Projekt Badaczki i badacze na granicy, 2022 (<https://obmf.pl/publikacje/BBnGM.Pietrusinska.pdf>).

¹¹ Uzasadniony zatem będzie zwrot „nielegalny pobyt”, ponieważ przebywanie na terenie innego kraju bez odpowiednich dokumentów może być nielegalne, ale już sam człowiek nie może być nielegalny. W literaturze używane jest też pojęcie „nielegalna migracja”, chociaż to sformułowanie nie jest precyzyjne. Migrowanie czy przemieszczanie się nie jest zabronione, jednakże nielegalny może być wjazd i/lub pobyt na terytorium danego państwa, według jego przepisów prawnych, obowiązujących na dany dzień pobytu. Jeśli więc chcemy pisać o takich osobach, to lepiej je nazwać „migrantami / uchodźcami o nieuregulowanym (nieudokumentowanym) statusie”.

¹² Ustawa z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022 r. poz. 583 ze zm.).

zwrotu „z doświadczeniem migracji / uchodźstwa”, skupiamy się na doświadczeniach związanych ze zmianą kraju zamieszkania oraz ich konsekwencjach psychospołecznych, a nie na statusie prawnym.

Drugą bardzo istotną kwestią jest dobór słów na określanie zjawisk czy trendów związanych z migracją przymusową, uchodźstwem oraz ochroną udzieloną wskutek działań wojennych. Jest to tematyka „delikatna i dotyczy drugiego człowieka w ekstremalnie trudnej sytuacji życiowej”¹³, a brak wrażliwości w tym obszarze może narażać takie osoby dodatkowo na dyskryminację czy stygmatyzację.

Założeniem niniejszego raportu było niereprodukowanie dyskursów o „uchodźcach”, którzy w domyśle są często przedstawiani albo jako zagrożenie (jak w wypadku osób na granicy polsko-białoruskiej), albo jako ofiary (na przykład ukraińskie matki z dziećmi uciekające od rosyjskich bomb), tylko pisać podmiotowo o tych ludziach – osobach dorosłych i dzieciach. Z tego względu **unikamy używania metafor wodnych i pisania o napływie, zalewie czy fali migrantów bądź uchodźców**. „Takie sformułowania dehumanizują uchodźców i odsyłają do skojarzeń z ekstremalnymi zjawiskami naturalnymi oraz klęską żywiołową. Powodują, że uchodźcy odbierani są jako zagrożenie, przed którym należy się bronić”¹⁴, albo jako żywioł nie do opanowania. Dlatego w raporcie **mówimy po prostu o przyjeździe lub przybyciu dużej liczby uczniów i uczennic z Ukrainy**.

Mam nadzieję, że niniejszy 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*

¹³ M. Adamczyk, S. Czubkowska, *Jak pisać i mówić o uchodźcach. Poradnik dla dziennikarzy i dziennikarek*, Instytut Zamenhoffa, Warszawa 2021.

¹⁴ *Ibidem*.

1. Przegląd stanu badań i wiedzy na temat uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach

Celem niniejszego rozdziału jest dokonanie przeglądu stanu badań realizowanych w latach 2004–2024, dotyczących uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach oraz polityk edukacyjnych miast, a także zaprezentowanie kluczowych wniosków płynących z tych raportów, badań i analiz.

1.1. Wprowadzenie

Polska przez wiele dziesięcioleci była państwem emigracji. Z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku nastąpił dynamiczny wzrost ruchu granicznego i w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej mobilność cudzoziemców odwiedzających Polskę rosła szybko i systematycznie. Zdecydowaną większość stanowili wówczas tak zwani migranci wahadłowi (cyrkulacyjni), zajmujący się drobnym handlem i pozostający w Polsce przez kilka dni (Okólski 1997, 2010). W tamtych czasach w polskich szkołach publicznych nie było wielu uczniów i uczennic cudzoziemskich. Dopiero w 2001 roku po raz pierwszy Ministerstwo Edukacji Narodowej zleciło zebranie danych na temat uczniów i uczennic nieposiadających obywatelstwa polskiego, nieuwzględniające jednak wówczas podziału na narodowość (Gmaj 2021). Po przystąpieniu kraju do Unii Europejskiej w 2004 roku wzrosło zainteresowanie migracją do Polski.

System Informacji Oświatowej (SIO) został stworzony na mocy ustawy z 19 lutego 2004 roku¹⁵, która weszła w życie z dniem 1 stycznia 2005 roku. W art. 3 ustawy określono zbiory danych, jakie będą znajdować się w bazie danych Systemu Informacji Oświatowej, w tym wskazano, że będą gromadzone dane o liczbie uczniów, słuchaczy i wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi (art. 3 ust. 3 pkt 2 lit. f). W roku szkolnym 2007/2008 liczbę dzieci cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół podstawowych i średnich szacowano na 4–6 tysięcy (Gmaj 2021). Z końcem pierwszej dekady XXI wieku temat dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach zaczął też przyciągać uwagę badaczy.

¹⁵ Ustawa z dnia 19 lutego 2004 roku o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2004 r. Nr 49, poz. 463).

W 2014 roku, po agresji Federacji Rosyjskiej na część terytorium Ukrainy, nastąpił zauważalny wzrost migracji z Ukrainy do Polski, a co za tym idzie – zwiększyła się także liczba dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Mimo to w 2015 roku w polskich szkołach dzieci z doświadczeniem migracji stanowiły niecały 1% wszystkich osób uczących się, z czego dzieci uchodźczych było mniej niż 0,007% ogółu dzieci zarejestrowanych w Systemie Informacji Oświatowej (Iglicka 2017).

Między 2015 a 2019 rokiem liczba uczniów z obywatelstwem innym niż polskie wzrosła z 9944 do 41 724 (Gmaj 2021). Według danych z Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2021/2022 (przed 24 lutego 2022 roku) w szkołach w całej Polsce uczyło się 69 231 dzieci¹⁶ z doświadczeniem migracji. **Najistotniejszą cezurą jest oczywiście 24 lutego 2022 roku, czyli data pełnoskalowego ataku Rosji na Ukrainę, który spowodował bardzo szybki i znaczny wzrost liczby uczniów i uczennic uchodźczych z Ukrainy w szkołach w Polsce. Konsekwencją tej sytuacji były zarówno zmiany w przepisach oświatowych, jak i praktyczne zmiany w sposobie funkcjonowania wielu szkół w Polsce.** W roku szkolnym 2023/2024 w polskim systemie edukacji¹⁷ uczyło się 348,4 tysiąca cudzoziemców, co stanowiło prawie 7% wszystkich osób uczących się (Chrostowska 2024).

Od 2022 roku większość uwagi badawczej skupiła się na dzieciach z Ukrainy, co jest omówione w dalszej części niniejszego rozdziału. Wcześniej grupami dzieci, którym badacze poświęcali więcej uwagi ze względu na pochodzenie i narodowość, były zwłaszcza dzieci z Wietnamu i Czeczenii.

1.2. Uczniowie i uczennice z Czeczenii

Po rozpadzie Związku Radzieckiego, wskutek trwającej wówczas drugiej wojny czeczeńskiej (1999–2009), ochrony międzynarodowej w Polsce szukali mieszkańcy Czeczenii, figurujący w statystykach migracyjnych jako obywatele Federacji Rosyjskiej. Wówczas też do Polski zaczęły przyjeżdżać matki z dziećmi (Iglicka 2017) i od 2005, 2006 roku do szkół publicznych zaczęła uczęszczać większa liczba dzieci z doświadczeniem uchodźczym (Gmaj i in. 2013). Dla nauczycieli i nauczycielek niemających wcześniej doświadczenia z kulturą czeczeńską pojawienie się dzieci z tej republiki było dużym wyzwaniem. Opracowania wskazują głównie problemy pojawiające się w pracy z tymi uczniami i uczennicami, jak obciążenie traumą

¹⁶ Dane pozyskane w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (nr projektu 2020/39/O/HS5/00763).

¹⁷ W raporcie mowa o wszystkich typach szkół i przedszkoli, publicznych i niepublicznych, dla dzieci i młodzieży oraz dla dorosłych.

wojenną i trudnymi doświadczeniami z kraju pochodzenia, różnice kulturowe (religia islamska i związane z nią praktyki, dieta – na przykład post w trakcie ramadanu, święta, ubiór, lekcje wychowania fizycznego, zachowania stanowiące przestępstwo w rozumieniu polskiego prawa, jak kierowanie gróźb czy agresja fizyczna), poczucie tymczasowości skutkujące nieregularnym uczęszczaniem na lekcje, problemy materialne i mieszkaniowe rodzin, przekładające się na przykład na brak materiałów do nauki, czy czeczeński model rodziny patriarchalnej, traktujący edukację utylitarnie (brak zaangażowania rodziców w sprawy szkolne) i nieprzychylny edukacji dziewcząt (Gmaj i in. 2013; Iglicka 2017; Januszewska 2017; Lachowicz 2010). Dzieci czeczeńskie doświadczały ponadto specyficznych wyzwań związanych z komunikacją w środowisku szkolnym. Ich językiem ojczystym używanym w domu był czeczeński, zaś edukacja w kraju pochodzenia (o ile uczęszczały do szkół) była prowadzona w oficjalnym języku urzędowym, czyli rosyjskim, który był także językiem agresora. W związku z tym po przyjeździe do Polski rosyjskojęzyczność nie była w żaden sposób wspierana, co dodatkowo utrudniało porozumienie z nauczycielami i nauczycielkami i utrudniało naukę języka polskiego.

1.3. Uczniowie i uczennice z Wietnamu

Kolejną grupą dzieci wyróżnionych ze względu na pochodzenie, których sytuacja społeczna i edukacyjna w Polsce była przedmiotem oddzielnych badań i analiz, są dzieci wietnamskie. Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole* (Halik i in. 2006)¹⁸, zawierające opis okoliczności migracji Wietnamczyków do Polski, wyzwań, z jakimi mierzą się dzieci wietnamskie i ich rodziny w szkołach w Polsce (takich jak bariera językowa, różnice kulturowe oraz adaptacja w środowisku szkolnym), roli nauczycieli i nauczycielek oraz rodziców we wspieraniu edukacji ich dzieci a także postaw rówieśników wobec dzieci z Wietnamu.

Analizę potrzeb i wyzwań nauczycieli i nauczycielek dotyczących pracy z uczniami i uczennicami z Wietnamu zostały ujęte w rozdziale *Potrzeby nauczycieli pracujących z Wietnamczykami w polskiej szkole. Próby odpowiedzi* w publikacji *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce. Praktyczny mini przewodnik* (Białek i in. 2009). Publikacja ta zawiera między innymi listę pytań i wątpliwości nauczycielek i nauczycieli dotyczących pracy z dziećmi wietnamskimi oraz współpracy z ich rodzicami, które można potraktować jako ilustrację potrzeb kadry pedagogicznej szkół związanych z pracą z tą grupą. Dotyczą one choćby tego, jak dzieci wietnamskie spędzają czas wolny, kto pomaga im w lekcjach, dlaczego w szkole posługują się polskimi imionami i jak się z tym czują, jakie są różnice w wychowywaniu oraz obowiązkach

¹⁸ Inna zasługująca na uwagę publikacja dotycząca tej tematyki to *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich* (Głowacka-Grajper 2006).

chłopców i dziewczynek w rodzinie wietnamskiej, jak dzieci wietnamskie czują się w polskiej szkole – czy jest tak, że wolą się „nie wyróżniać” i czy nie jest im z tym źle, jak rozwiązywane są kwestie komunikacji językowej w domu, w sytuacji, kiedy rodzice mówią lepiej po wietnamsku niż po polsku, a dzieci odwrotnie, czy – a jeśli tak, to jakie – konflikty pokoleniowe występują między dziećmi a ich rodzicami w związku z ich doświadczeniem migracyjnym, jak nauczyciele i nauczycielki powinni traktować dziecko wietnamskie – na co zwrócić szczególną uwagę.

1.4. Podejście wielonarodowościowe

Jedną z obszerniejszych i najbardziej przekrojowych analiz sytuacji edukacyjnej dzieci z doświadczeniem migracji przedstawia raport Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach (Błeszyńska 2010), opracowany na podstawie badania obejmującego 194 miejskie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe przyjmujące łącznie 234 uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji¹⁹. Wnioski i rekomendacje z badania powstały w wyniku analizy sytuacji dzieci o różnym pochodzeniu i różnej narodowości oraz o różnych statusach pobytu związanych z charakterem doświadczenia migracji (w tym uchodźstwa i migracji ekonomicznej), co stanowi istotną przeciwwagę dla badań realizowanych od 2022 roku, skupiających się na sytuacji uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po 24 lutego 2022 roku. Część wniosków i rekomendacji przytoczona została poniżej w formie cytatów dokładnie odzwierciedlających sposób ich sformułowania w raporcie. Jest to zabieg celowy, który ma zilustrować, jak istotna zmiana zaszła w dyskursie dotyczącym migracji oraz edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w ciągu ostatnich piętnastu lat. Autorka raportu już wówczas zwracała uwagę na zwiększające się zróżnicowanie kulturowe w szkołach oraz wyrażała przekonanie o konieczności podejmowania działań przystosowujących szkoły do nowych zadań, nawet przy niewielkiej liczbie uczniów odmiennych kulturowo²⁰. Zwracała uwagę, że ze względu na różnice kulturowe zachowanie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji niejednokrotnie narusza normy i standardy obowiązujące w polskich szkołach, w tym akcentowała kwestię uzewnętrzniania praktyk religijnych na terenie placówek oświatowych.

¹⁹ Uczniowie i uczennice pochodzili z Belgii, Danii, Francji, Hiszpanii, Niemiec, Portugalii, ze Szwecji, z Wielkiej Brytanii, Włoch, Albanii, Bułgarii, Bośni i Hercegowiny, Grecji, Mołdawii, Rumunii, ze Słowenii, z Białorusi, Czech, Litwy, Łotwy, Rosji, Ukrainy, Armenii, Azerbejdżanu, Czeczenii, Dagestanu, Gruzji i Inguszetii, Iraku, Iranu, Jemenu, Libanu, Syrii, Turcji, ze Zjednoczonych Emiratów Arabskich, z Kazachstanu, Kirgistanu, Mongolii, Chin, Indii, Japonii, Korei, Pakistanu, Singapuru, Sri Lanki, Tajlandii i Wietnamu, Angoli, Ghany, Kongo, Libii, Madagaskaru, Nigerii, Somalii, Sudanu, ze Stanów Zjednoczonych i z Meksyku. Najliczniejsze grupy stanowili Czeczeni, Ormianie i Wietnamczycy.

²⁰ Określenie „osoby odmienne kulturowo” zostało użyte w raporcie – stosujemy je w niniejszym rozdziale, aby odzwierciedlić specyfikę raportu ze świadomością, że we współczesnym progresywnym dyskursie dotyczącym migracji raczej nie używa się określenia „odmienność”.

W raporcie sformułowano liczne rekomendacje dotyczące nowych zadań szkół związanych z rosnącym zróżnicowaniem kulturowym uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej, pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, organizacji systemu wsparcia szkoły oraz nauczycieli i nauczycielek. Należy przy tym zwrócić uwagę na uderzającą **zbieżność znacznej części rekomendacji i proponowanych kierunków zmian systemowych z omawianego raportu z rekomendacjami pojawiającymi się w ostatnich latach.**

Wśród obserwacji zwrócono uwagę na konieczność zapobiegania etnicyzacji przestrzeni szkoły i konfliktom międzygrupowym, rozwijania u uczniów i uczennic zrozumienia innych kultur i systemów wierzeń oraz umiejętności harmonijnego funkcjonowania w środowiskach niejednorodnych kulturowo, kształtowania postaw wzajemnego szacunku, tolerancji i dialogu, przeciwdziałania stereotypom dotyczącym etniczności oraz uprzedzeniom, ksenofobii i etnocentryzmowi. Postulowano też potrzebę edukacji obywatelskiej – kształtowania wiedzy i poszanowania dla praw człowieka, demokracji oraz państwa prawa, postaw odpowiedzialności, solidarności i obywatelskiego zaangażowania, kultury pokoju i zaufania.

Raport zawiera także zestaw rekomendacji dotyczących rozwoju międzykulturowych kompetencji kadry pedagogicznej, jak diagnozowanie potrzeb oraz dostosowywanie metod pracy i ewaluacji do specyfiki uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, umiejętność adekwatnej oceny sytuacji i podjęcia interwencji pedagogicznej lub psychologicznej w sytuacji konfliktów o podłożu międzykulturowym oraz w sytuacjach kryzysowych, współpracy z rodzicami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, umiejętności ich aktywizowania i włączania w pracę szkoły. Już wówczas postulowano konieczność rozwinięcia specjalizacji nauczycielskiej „nauczanie polskiego jako drugiego języka” oraz organizowanie szkoleń w tym zakresie.

Inne kwestie poruszone w raporcie, na które chcemy zwrócić uwagę, to na przykład koncepcja klasy wyrównawczej dla nowych uczniów i uczennic „słabo znających język i kulturę Polski” oraz wymagania i zasady funkcjonowania szkoły polskiej. Klasa taka pozwoliłaby wyrównać poziom wiedzy bez powodowania zbędnego stresu i niepowodzeń szkolnych od początku nauki. Zajęcia w tej klasie mogłyby być prowadzone w obu językach: polskim i macierzystym. Autorka raportu, Krystyna Błeszyńska, podkreślała: „Przestrzega się jednak przed wprowadzaniem nauczania dwujęzycznego, który to eksperyment zakończył się w USA blokadą szans edukacyjnych i petryfikacją wykluczenia społecznego dużych grup uczniów pochodzenia meksykańskiego”. Postulowano także konieczność dopasowania metod dyscyplinowania do specyfiki kulturowej ucznia lub uczennicy z doświadczeniem migracji. „Niedopuszczalne jest publiczne ganień uczniów i uczennic pochodzących z kręgów kultury wstydu lub honoru”.

Ponieważ omawiany raport powstał na podstawie badań przeprowadzonych w 2009 roku, czyli w okresie, kiedy w polskich szkołach wśród dzieci cudzoziemskich była spora liczba Czechenów, więcej uwagi zwracano na kwestie religii. Sugerowano na przykład dopuszczenie „dyskretnej manifestacji na terenie szkoły afiliacji religijnych. Sytuacje tego rodzaju powinny być wykorzystywane dla celów wychowawczych i edukacyjnych, ponieważ w ten sposób uczą dialogu i tolerancji religijnej. Decyzje dotyczące umieszczania na terenie placówki edukacyjnej symboli religijnych zgodnie z zaleceniami Trybunału Praw Człowieka powinny uwzględniać lokalną tradycję i wrażliwość oraz szanować prawo mniejszości religijnych do eksponowania własnych symboli. Przyjęta zasada winna zatem iść w jednym z dwóch kierunków: nie umieszczamy w naszej wspólnej przestrzeni szkoły żadnych symboli religijnych, albo we wspólnej przestrzeni każdy ma prawo umieścić ważne dla siebie symbole. Przyjęcie którejś z wymienionych zasad powinno być poprzedzone szkolnym referendum”.

Zróżnicowanie pochodzenia i narodowości dzieci z doświadczeniem migracyjnym w kontekście funkcjonowania szkolnego uwzględnia także biuletyn statystyczny *Lekcja integracji. Uczniowie z doświadczeniem migracji w największych polskich miastach* (Sobestjańska 2024). Mimo że publikacja została wydana w 2024 roku, autorka odnosi się również do okresu sprzed wybuchu pełnoskalowej wojny na terytorium Ukrainy. W podrozdziale zatytułowanym *Uczniowie cudzoziemscy to nie tylko Ukraińcy* zauważa: „Niewątpliwie liczba uczniów zagranicznych w polskich szkołach skokowo wzrosła z powodu inwazji rosyjskiej na Ukrainę. Należy jednak pamiętać, że **uczniowie z doświadczeniem migracyjnym funkcjonowali w Polsce od dawna i stanowią integralną część społeczności szkolnej**. Poza Ukraińcami najczęściej spotykanymi nacjami w szkołach i placówkach oświatowych są: Białorusini, Rosjanie, Wietnamczycy, obywatele Indii czy Gruzji. W miastach UMP [Unii Metropolii Polskich] stanowią łącznie 24% uczniów cudzoziemskich, w skali kraju nieco mniej – 15%. **Z uwagi na ograniczone zasoby organów prowadzących, dyrektorów czy resortu oświaty przez pierwsze miesiące wojny wszelkie działania nakierowane były na uczniów z Ukrainy, pozostałe nacje »zniknęły z pola widzenia« debaty publicznej»**”.

Uwaga o „znikaniu z pola widzenia” po 2022 roku dzieci o innym pochodzeniu niż ukraińskie jest istotna i wydaje się, że trafnie opisuje zarówno dyskurs publiczny, jak i rzeczywistość szkolną oraz prowadzone działania badawcze. Autorka zauważa i opisuje także wpływ wzrostu świadomości społecznej i rozwiązań dotyczących edukacji dzieci, które przyjechały do Polski z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku, na sytuację dzieci innych narodowości oraz o innym statusie prawnym: „Choć warto w tym miejscu podkreślić, że w pierwszych dniach eskalacji wojennej zaopiekowano się również uczniami pochodzenia rosyjskiego uczącymi się w polskich szkołach. Generalnie jednak wszelkie nowe programy, przedsięwzięcia, akcje pomocowe nakierowane były na uchodźców wojennych. Po ustabilizowaniu się sytuacji związanej z koniecznością szybkiego zapewnienia im wsparcia, niektóre rozwiązania i dobre praktyki przyjęte po 24 lutego 2022 r. upowszechniły się i zaczęto je stosować również wobec innych

uczniów z doświadczeniem migracji. Masowy napływ uczniów z Ukrainy uwypuklił potrzebę zapewnienia wszystkim cudzoziemcom odpowiednich warunków do nauki i reagowania na ich bieżące problemy. Nastąpił wzrost świadomości środowiska szkolnego na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele, dyrektorzy szkół stali się bardziej otwarci na dostosowywanie programów nauczania i podnoszenie kompetencji w zakresie reagowania na dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

Analiza opracowana przez Annę Sobestjańską (2024) obejmuje dane ilościowe dotyczące dzieci poszczególnych narodowości w miastach zrzeszonych w Unii Metropolii Polskich i szereguje je według liczebności. Zarówno przed 24 lutego 2022 roku, jak i po tej dacie najliczniejszą grupę stanowili uczniowie i uczennice z Ukrainy, następnie z Białorusi i Federacji Rosyjskiej, a w dalszej kolejności (poniżej 1%) – z Indii i Gruzji.

Powyższa analiza charakteryzuje krótko każdą z tych grup, zwracając uwagę na następujące kwestie:

- sytuację **osób nastoletnich z Ukrainy**, które przyjechały do Polski także przed 24 lutego 2022 roku ze względu na lepszą ofertę edukacyjną, bez rodziców bądź opiekunów prawnych – co powodowało wyzwania formalne i praktyczne związane z kwestią opieki,
- sytuację uczniów i uczennic uchodźczych, którzy przyjechali do Polski po 24 lutego 2024 roku i doświadczają różnych trudności związanych z funkcjonowaniem w Polsce i w polskim systemie edukacji, między innymi zaburzeń emocjonalnych, bariery językowej, trudności w relacjach rówieśniczych, braku poczucia przynależności, w tym poczucia zawieszenia między kulturą ukraińską a kulturą polską, stresu związanego z koniecznością przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty oraz wyborem szkoły ponadpodstawowej, a także braku wystarczającego wsparcia psychicznego i emocjonalnego ze strony rodziców bądź opiekunów,
- sytuację edukacyjną uczniów i uczennic będących poza polskim systemem oświaty – kształcących się zdalnie w systemie ukraińskim bądź niekorzystających z edukacji,
- rolę **uczniów i uczennic z Białorusi** we wspieraniu uchodźców wojennych z Ukrainy oraz pomaganiu im w integrowaniu się ze społecznościami lokalnymi i w środowisku szkolnym – ze względu na „bliskość kulturową i podobne doświadczenia historyczne”,
- **niejednorodność grupy uczniów i uczennic z Federacji Rosyjskiej**, z których część jest narodowości czeczeńskiej i posiada status uchodźcy bądź ochronę uzupełniającą i (lub) mieszka w zbiorowych ośrodkach dla uchodźców.

Autorka podkreśla przy tym, że zdarza się, że **w tym samym środowisku szkolnym uczą się jednocześnie dzieci ukraińskie, białoruskie i rosyjskie, co może prowadzić do**

powstawania konfliktów na tle politycznym i narodowościowym wśród dzieci. Uwypukla także rolę i odpowiedzialność nauczycieli i nauczycielek oraz asystentów i asystentek międzykulturowych w identyfikowaniu takich sytuacji i zapobieganiu konfliktom.

1.5. Okres pandemii COVID-19

Okres pandemii COVID-19 był czasem dużych zmian i wyzwań dla wszystkich. Szczególnej sytuacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji poświęcony został raport *Młodzi migranci w pandemii COVID-19* (Kamler i in. 2021). Oczywiście ówczesnych problemów, na przykład wykluczenia cyfrowego (ograniczony dostęp do sprzętu komputerowego i Internetu, generujący trudności w regularnym uczestnictwie w lekcjach zdalnych) czy braku przestrzeni do nauki, doświadczała również część polskich uczniów i uczennic. Jednak w wypadku dzieci cudzoziemskich oznaczało to dodatkowo mniejszy kontakt z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, a co za tym idzie – pogłębianie bariery językowej.

Ekspertyza opracowana przez Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu (Stankiewicz, Żurek 2022) wskazywała zaś na brak szczegółowych analiz wpływu pandemii na sytuację uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskich szkołach: „Brakuje diagnozy ich obecnej sytuacji spowodowanej »kryzysową edukacją zdalną«, nie podejmuje się strategicznych i długofalowych działań w ramach polityki oświatowej ukierunkowanej na pomoc tej grupie uczniów o specjalnych potrzebach, ponadto nie wspiera się wystarczająco nauczycieli w tym zakresie” (Stankiewicz, Żurek 2022, s. 116). Autorki opracowania również podkreślają, że część wyzwań dotyczących uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców pokrywa się z wyzwaniami, których doświadczają uczniowie i uczennice polskiego pochodzenia, zwłaszcza z rodzin o niższym kapitale społecznym. Wskazują przy tym, że: „Nierozwiązaną kwestią, która już od dłuższego czasu powraca w kontekście rozważań na temat edukacji **uczniów cudzoziemskich w Polsce** i której znaczenie wzrasta w okresie kształcenia zdalnego, jest **nieobecny w praktyce edukacyjnej proces rzetelnej diagnozy potrzeb, wiedzy i kompetencji tej grupy**” (Stankiewicz, Żurek 2022, s. 117). To przekłada się zaś między innymi na niewystarczający poziom zaawansowania językowego do nauki zdalnej, co w połączeniu z brakiem kontaktu z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami w klasie skutkuje spadającą motywacją do porozumiewania się w języku polskim, trudności w komunikowaniu się z nauczycielem lub nauczycielką, izolacją, marginalizacją w życiu szkolnym, trudnościami adaptacyjnymi i zahamowaniem procesu integracji społecznej, poczuciem wykluczenia społecznego, narastaniem nierówności między uczniami i uczennicami polskiego pochodzenia a dziećmi cudzoziemskimi.

1.6. Raporty Najwyższej Izby Kontroli

Istotnym źródłem wiedzy na temat sytuacji edukacyjnej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach są także raporty Najwyższej Izby Kontroli (NIK): *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców z 2020 roku*, obejmujący lata szkolne 2017/2018–2019/2020 (dwadzieścia cztery skontrolowane szkoły), i *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach z 2024 roku*, obejmujący okres od 2020 roku do lipca 2023 roku (dwadzieścia osiem skontrolowanych szkół).

Wnioski przedstawione w raporcie z 2020 roku mają wydźwięk zdecydowanie negatywny.

Wskazują, że szef Ministerstwa Edukacji Narodowej:

- nie monitorował odpowiednio i nie analizował kwestii kształcenia uczniów i uczennic z zagranicy mimo rosnącej skali migracji oraz nie dysponował informacjami o skuteczności kształcenia tych uczniów i uczennic, nie monitorował również i nie analizował kwestii kształcenia dzieci rodziców powracających do kraju i nie gromadził danych o liczbie takich uczniów i uczennic, co skutkowało brakiem informacji o skali tego zjawiska,
- nie analizował potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym i doradztwem metodycznym dla nauczycieli i nauczycielek pracujących z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji,
- nie monitorował odpowiednio organizacji i warunków kształcenia uczniów i uczennic przybywających z zagranicy, w formie kontroli i ewaluacji, w tym nie nadzorował odpowiednio kuratorów oświaty, których ustawowym zadaniem jest bezpośredni nadzór nad szkołami – w związku z tym nie była znana efektywność kształcenia uczniów i uczennic z zagranicy.

Jako pozytywny aspekt działania resortu edukacji wskazany został program grantowy w trybie zadania publicznego „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym”, w ramach którego w latach 2015–2019 przekazano 1 887 200 zł na realizację czterdziestu siedmiu projektów edukacyjnych.

Kontrola wykazała również, że dyrekcje części kontrolowanych szkół nie wypełniały niektórych zadań związanych z kształceniem dzieci z zagranicy lub realizowały je nierzetelnie, w tym:

- nie przestrzegali spełnienia warunków i trybu przyjęcia do szkoły uczniów i uczennic przybywających z zagranicy,

- nie stosowały zasad organizacji w szkole dodatkowych zajęć edukacyjnych z języka polskiego i zajęć wyrównawczych z innych przedmiotów,
- nierzetelnie prowadziły bazę Systemu Informacji Oświatowej co do liczby uczniów i uczennic przybywających z zagranicy uczęszczających na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, co skutkowało szacunkowym zaniżeniem lub zawyżeniem subwencji oświatowej organom prowadzącym,
- nie przestrzegały warunków tworzenia, organizacji i funkcjonowania w szkołach oddziałów przygotowawczych,
- nie udzielały uczniom i uczennicom przybywającym z zagranicy odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (przede wszystkim z uwagi na brak odpowiedniej diagnozy „na wejściu”),
- nie przestrzegały procedur dostosowania warunków i (lub) formy zdawania egzaminów zewnętrznych do potrzeb uczniów i uczennic,
- nie wspomagały doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek pracujących z uczniami i uczennicami przybywającymi z zagranicy, w zakresie odpowiednim do potrzeb szkoły,
- nie obejmowały w ramach nadzoru pedagogicznego kształcenia dzieci przybywających z zagranicy.

Ponadto:

- w części szkół nie podjęto działań związanych z integracją uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, uwzględniających ich specyficzne potrzeby kulturowe, a w części placówek działania takie były incydentalne i nie miały charakteru zorganizowanego (między innymi nie miały odzwierciedlenia w planie wychowawczym szkoły),
- w kilku szkołach wystąpiły udokumentowane przypadki nietolerancji wobec uczniów i uczennic cudzoziemskich.

Wnioski przedstawione w raporcie z 2024 roku mają wydźwięk zdecydowanie pozytywny.

Jednym z powodów tej korzystnej zmiany był przyjazd bardzo dużej liczby dzieci z Ukrainy od 2022 roku, co przyspieszyło wdrażanie zmian postulowanych od kilkunastu lat.

Wyniki kontroli wskazały, że od 2020 roku do 28 lipca 2023 roku lipca we wszystkich skontrolowanych szkołach zorganizowano odpowiednie warunki realizacji zadań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych wobec uczniów i uczennic cudzoziemskich. Rozpoznawano (diagnozowano) ich potrzeby i możliwości, a następnie odpowiednio

dostosowywano programy nauczania i zasady oceniania, udzielano niezbędnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć wyrównawczych, porad i konsultacji, a także wspomagano uczniów i uczennice w dostosowaniu warunków zdawania egzaminów zewnętrznych. Ponadto w większości szkół wprowadzono procedurę włączania uczniów i uczennic cudzoziemskich do społeczności szkolnej oraz zatrudniono dodatkowe osoby w charakterze pomocy nauczyciela (asystentów i asystentki międzykulturowych), co spotkało się z pozytywną oceną Najwyższej Izby Kontroli.

Jednocześnie Najwyższa Izba Kontroli zwróciła uwagę, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie miało danych dotyczących liczby uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy po przybyciu do Polski podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, a nie uczęszczają do szkół w Polsce, oraz że ówczesne rozwiązania nie pozwalały na uzyskanie takich informacji.

1.7. Miejskie programy integracji w obszarze edukacji

Istnieją różne podejścia czy modele tworzenia lokalnych polityk włączających migrantów i migrantki w takie obszary życia społeczno-ekonomicznego miast, jak rynek pracy, mieszkalnictwo, edukacja, opieka zdrowotna czy pomoc społeczna. Niektóre miasta, na przykład Warszawa, optują za tworzeniem inkluzywnych polityk uwzględniających potrzeby wszystkich mieszkańców i mieszkank, włączając tym samym osoby z doświadczeniem migracji i uchodźstwa do głównego nurtu działań, czyli tak zwanego *mainstreamu*. Inne miasta opracowują szczególne, celowane rozwiązania uwzględniające specyficzne potrzeby cudzoziemskich mieszkańców i mieszkank (Homel i in. 2023).

Jeszcze przed wybuchem pełnoskalowej wojny na terytorium Ukrainy dwa miasta w Polsce opracowały i wdrożyły całościowe miejskie polityki integracyjne, uwzględniające również obszar edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Były to Gdańsk (lokalna polityka „Model Integracji Imigrantów”, MII) i Kraków (program Otwarty Kraków)²¹. Doświadczenia tych miast oraz sposób funkcjonowania opracowanych i wdrożonych przez nie programów dają istotną wiedzę na temat samorządowych rozwiązań dotyczących edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Pokazuje to, jak wypracowane polityki miejskie pomagają zarządzać sytuacją kryzysową, i może służyć za przykład dla innych miast, które w 2022 roku stanęły w obliczu ogromnego wzrostu liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich w swoich szkołach.

²¹ Lokalne polityki miejskie Gdańska i Krakowa zostały omówione bardziej szczegółowo, warto jednak zaznaczyć, że lokalne polityki integracji prowadzą również inne miasta, na przykład Lublin.

Gdańska polityka Model Integracji Imigrantów (MII)

Gdańska polityka Model Integracji Imigrantów (MII) została przyjęta uchwałą Rady Miasta 30 czerwca 2016 roku. Dokument powstawał partycypacyjnie, z udziałem zespołu powołanego w kwietniu 2015 roku przez ówczesnego prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza. Zespół składał się z ośmiu grup tematycznych: edukacja, zdrowie, mieszkalnictwo, zatrudnienie, pomoc społeczna, przemoc i dyskryminacja oraz kultura, w 2017 roku zespół został powiększony o grupę komunikacja społeczna i sport.

Obszar edukacji został podzielony na edukację szkolną i wyższą. Każdemu obszarowi przypisano zadania, na przykład w edukacji szkolnej były to: (a) pakiet działań skierowany do kadry nauczycielskiej, rodziców oraz polskich uczniów i uczennic, (b) pakiet działań edukacyjnych i integracyjnych skierowany bezpośrednio do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, (c) pakiet wsparcia dla rodziców i opiekunów dzieci z doświadczeniem migracji w zakresie edukacji i integracji, (d) systemowe wsparcie gdańskich szkół.

Jak zaznacza Marta Siciarek (2020, s. 28), współtwórczyni tej polityki: „Ewaluacja Modelu pokazuje m.in., że pełni on bardzo ważną rolę w budowaniu miejskiej kultury »inkluzji«²², w której imigranci zdefiniowani są jako pełnoprawni mieszkańcy Gdańska oraz że międzysektorowa współpraca to klucz do sukcesu jego wdrażania”.

W 2021 roku Komisja Społeczno-Gospodarcza Obszaru Metropolitalnego Gdańsk-Gdynia-Sopot Samorządu Województwa Pomorskiego opracowała *Analizę badania ankietowego dotyczącego sytuacji i potrzeb szkół w obszarze edukacji i integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym* (Nowacka 2021). Główne rekomendacje opisane w tym dokumencie dotyczą:

- dostarczenia wszystkim szkołom wiedzy w zakresie formalnych kwestii związanych z przyjmowaniem dzieci cudzoziemskich,
- uruchomienia kursów języka polskiego, które w pierwszej kolejności będą skierowane do rodziców i opiekunów dzieci uczących się w pomorskich szkołach,
- upowszechniania wśród rodziców z doświadczeniem migracji informacji na temat polskiego systemu edukacji – w formie pakietu powitalnego lub prowadzenia

²² W edukacji proces inkluzji można rozumieć następująco – zgodnie z definicją przyjętą przez UNESCO: „Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education” (Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all, UNESCO, Paris 2005).

dotatkowych zajęć z języka polskiego jako drugiego / obcego przez nauczycieli i nauczycielki z doświadczeniem w nauczaniu język obcego, a nie przez polonistów i polonistki,

- inwentaryzacji dostępnych ogólnopolsko materiałów wspierających nauczanie kierunkowe, zebranie różnorodnych dostępnych treści i przekazania ich pomorskim szkołom,
- wypracowania standardu kierowania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji do poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz upewnienia się, czy pomorskie poradnie dysponują zaadoptowanymi kulturowo narzędziami diagnozy (w sytuacji braku takich narzędzi należy je odpowiednio wyposażyć),
- upowszechnienia wśród pomorskich szkół wiedzy o wyzwaniach związanych z procesem akulturacji i adaptacji uczniów i uczennic oraz wdrażania działań, które tę adaptację będą wzmacniać,
- rozwijania metod wsparcia uczniów i uczennic w zakresie uczenia się języka polskiego, niwelowania różnic w wiedzy wynikających z różnic programowych oraz wspierania ich kondycji psychicznej,
- wsparcia szkół we wskazanych przez nie obszarach, z których czołowe to: dostęp do zaadaptowanych materiałów przedmiotowych, nauczanie języka polskiego jako obcego, adaptacja dzieci i redukcja stresu oraz metodyka nauczania przedmiotowego.

Program Otwarty Kraków

Program Otwarty Kraków został uchwalony przez Radę Miasta Krakowa 14 września 2016 roku. Jego celem było „wdrożenie i realizacja polityki otwartości na przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców”²³.

W ramach programu Otwarty Kraków w 2020 roku – we współpracy Urzędu Miasta Krakowa i Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie – powstało Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji (OWiM), którego celem jest „analizowanie procesów migracyjnych i przemian wielokulturowości w przestrzeni miejskiej”²⁴, w tym w obszarze edukacji. Jeden z raportów opracowanych i wydanych w ramach Obserwatorium, zatytułowany *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle*

²³ https://otwarty.krakow.pl/program/254018,artykul,piec_lat_realizacji_programu_otwarty_krakow_.html

²⁴ https://otwarty.krakow.pl/program/238799,artykul,obserwatorium_wielokulturowosci_i_migracji.html

procesów integracji (Bulandra i in. 2019), poświęcony jest w całości kwestii edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji uczących się w Krakowie.

Główne rekomendacje opisane w raporcie dotyczą: (a) zarządzania edukacją w sytuacji migracji – organizacji pracy przedszkoli i szkół oraz wsparcie kompetencji pracowników i pracownic systemu edukacji, (b) zadań nadzoru pedagogicznego wobec potrzeb wielokulturowego środowiska edukacyjnego, (c) procesowego wspomaganie rozwoju szkoły w kierunku szkoły międzykulturowej (w tym propozycje rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych).

1.8. Edukacja uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji po 24 lutego 2022 roku

Po ataku Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku w szkołach w Polsce w krótkim czasie znacznie wzrosła liczba dzieci, które przyjechały z zaatakowanego państwa. Ponieważ ich liczba przewyższała liczbę dzieci innych narodowości, publikacje z lat 2022–2024 koncentrowały się głównie na funkcjonowaniu uczniów ukraińskich, a dzieci innych narodowości z doświadczeniem migracji i uchodźstwa „zniknęły z pola widzenia”. Skuteczność polityki i praktyki edukacyjnej oraz procesów włączania zwłaszcza ukraińskich uczniów i uczennic do polskiego systemu edukacji formalnej stała się przedmiotem badań, raportów i analiz opracowanych przez różne podmioty: polskie środowiska akademickie, rządowe i samorządowe, organizacje pozarządowe oraz międzynarodowe organizacje humanitarne, które rozpoczęły lub zintensyfikowały swoją działalność na terenie Polski po 24 lutego 2022 roku. Niestety, ilość nie zawsze przekładała się na jakość, zdarzały się raporty pozostawiające wiele do życzenia na poziomie zarówno analizy czy wniosków, jak i języka (na przykład raport *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce*, opracowany w 2024 roku przez libańską firmę Triangle na zlecenie CARE International, International Rescue Committee i Save the Children). O ile duże międzynarodowe organizacje dysponują często budżetem na realizację badań i chęcią włączenia się w aktualny dyskurs wokół sytuacji kryzysowych, o tyle warto mieć na uwadze, że niekiedy brakuje im znajomości lokalnych uwarunkowań i niuansów czy wiedzy o specyficznym kontekście migracyjnym²⁵.

²⁵ O problemach związanych z zaangażowaniem dużych organizacji w lokalne problemy z pominięciem lokalnych ekspertów pisali między innymi Linda Polman (*Karawana kryzysu. Za kulisami przemysłu pomocy humanitarnej*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016) i Dipo Faloyin (*Afryka to nie państwo. Pora przełamać stereotypy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2024).

Już w lipcu 2022 roku Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego opracował biuletyn (Pietrusińska, Nowosielski 2022), w którym autorzy zwracali uwagę między innymi na potrzebę zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych oraz prowadzenia szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek, których brak może spowodować narastanie wyzwań, trudności i problemów. Ostrzegano również przed możliwością wzrostu polsko-ukraińskich napięć w szkołach po okresie „festiwalu empatii”, który nastąpił bezpośrednio po wybuchu pełnoskalowej wojny. Pozytywnie oceniono zwiększenie wymiaru nauczania języka polskiego jako drugiego / obcego z dwóch do sześciu godzin lekcyjnych tygodniowo przez dwanaście miesięcy, z zastrzeżeniem, że przysługiwało to tylko uczniom i uczennicom przybyłym do Polski po 24 lutego 2022 roku. Ponadto uznano, że sześć godzin tygodniowo nauki języka obcego to wciąż niewystarczająco, aby dzieci nieznające go wcześniej mogły w pełni korzystać z nauki w szkole.

Kolejną publikacją, która ukazała się kilka miesięcy po eskalacji wojny, był raport *Gościnna Polska 2022+. Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* (Bukowski, Duszczyk 2022). Rozdział czwarty tego raportu poświęcono kwestiom edukacji (Bochkar i in. 2022). Jako najważniejsze działania sprzyjające wyrównaniu szans edukacyjnych uczniów i uczennic imigranckich autorzy raportu wskazywali: dostęp do edukacji na odpowiednim poziomie, dodatkowe wsparcie językowe oraz ograniczenie segregacji. Jednocześnie wszystkie formy zagwarantowania dostępu do edukacji uczniom i uczennicom ukraińskim powinny według autorów gwarantować także możliwość podtrzymania tożsamości narodowej, poznania języka polskiego w stopniu umożliwiającym integrację z polskim społeczeństwem (w tym wejścia do polskiego systemu edukacji, o ile się na to zdecydują), opanowanie podstawowych treści programowych, wzajemne uznanie zdobytego wykształcenia, nawiązanie relacji z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Wszystkie proponowane rozwiązania powinny ponadto zakładać zachęcanie uczniów i uczennic ukraińskich oraz ich rodziców do nauki języka polskiego jako obcego również w sytuacji, kiedy planują szybki powrót na Ukrainę.

W opracowaniu zwrócono również uwagę na potrzeby emocjonalne i społeczne: „W planowaniu włączenia uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji należy stale przypominać o znaczeniu potrzeb emocjonalnych oraz społecznych. **Z uwagi na konstrukcję polskiego systemu będzie on się automatycznie skupiał na potrzebach w zakresie uczenia się, tymczasem włączenie uczniów do systemu nie uda się, jeśli najpierw szkoła nie odpowie na potrzeby emocjonalne (jak np. opanowanie strachu uczniów) oraz społeczne (nawiązanie relacji z rówieśnikami, adaptacja kulturowa).** To pole do **zwiększenia aktywności w zakresie realizacji tzw. wychowawczej funkcji szkoły**, która tradycyjnie jest w Polsce słabsza (z uwagi na braki kompetencyjne wychowawców, niedobór psychologów i pedagogów szkolnych oraz systemowe niedocenienie tej funkcji szkoły)” (Bochkar i in. 2022, s. 68).

W raporcie przypominano także o konieczności wsparcia samorządów w przygotowaniu infrastruktury szkolnej na przyjęcie dodatkowej liczby uczniów i uczennic ukraińskich zgodnie z miejscem ich obecnego pobytu oraz pokryciu innych kosztów związanych z przyjęciem nowych uczniów i uczennic. Jako jeden ze sposobów wsparcia systemu i zasobów kadrowych należałoby rozważyć uproszczoną procedurę uznania kwalifikacji specjalistów. Sugerowano na przykład przejściowe zwolnienie z wymogu znajomości języka polskiego nauczycieli i nauczycielki podejmujących pracę w oddziałach przygotowawczych czy specjalistów i specjalistki pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz stworzenie im możliwości intensywnej nauki języka polskiego.

Kolejny raport z tamtego okresu warty wspomnienia to Diagnoza problemów w kontekście integracji rówieśniczej dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Raport z badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli i kadry zarządzającej szkół w Polsce (Jurek, Betlej 2022). Zawiera on rekomendacje dotyczące programów wsparcia dla nauczycieli i nauczycielek oraz dla dzieci cudzoziemskich i ich rodziców bądź opiekunów prawnych. Mimo że część zaleceń nie różni się od wytycznych zawartych w innych dostępnych raportach z tamtego okresu, należy odnotować, że **coraz większy nacisk zaczęto kłaść na konieczność rozszerzania oferty specjalistycznych kursów i szkoleń podnoszących kompetencje kadr do pracy w środowisku wielokulturowym, w tym w zakresie pracy z uczniami i uczennicami z trudnymi doświadczeniami wojennymi i migracyjnymi, a co za tym idzie – oferowania wsparcia nie tylko psychologicznego, ale także psychiatrycznego.**

Rekomendacją wartą odnotowania jest też otwartość na wielokulturowość w samym sposobie organizacji przestrzeni szkoły. Wskazuje na to postulat umieszczenia tabliczek informacyjnych i innych znaków ułatwiających orientację w terenie, jak nazwy pomieszczeń, pokoju nauczycielskiego, biblioteki, szatni, w języku ukraińskim, z wykorzystaniem nowych rozwiązań technicznych, jak kody QR ułatwiające przemieszczanie się w nowym terenie.

Niezwykłe wartościowy i pogłębiony wgląd w tematykę edukacji oraz włączania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym z Ukrainy daje raport *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek* (Pyżalski i in. 2022). Specyfiką tego opracowania są szczegółowe i zniuansowane rekomendacje, zakorzenione w rzeczywistości szkolnej i w doświadczeniach uczniów i uczennic oraz kadry nauczycielskiej, które mają ogromny walor praktyczny i merytoryczny. Z tego powodu część z nich jest przytoczona w szerszym zakresie. Rekomendacje zostały podzielone przez autorki i autorów omawianego raportu na osiem obszarów: infrastruktura wsparcia, relacje rówieśnicze, bariera językowa i komunikacja, zdrowie psychiczne uczniów i uczennic, rola rodziców i opiekunów,

uczniowie i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, funkcjonowanie nauczycieli i nauczycielek oraz budowanie szkoły i klasy wielokulturowej. Poniżej wybrane fragmenty.

- Infrastruktura wsparcia. W tym obszarze zwrócono uwagę na: **istotność współpracy systemowej** na terenie gminy – **między organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami administracji państwowej i samorządowej**; konieczność opracowania jasnej struktury informującej radę pedagogiczną, którzy uczniowie i uczennice uczestniczą tylko w polskim systemie edukacji, a którzy w obu – chociażby po to, żeby kadra nauczycielska zdawała sobie sprawę z obciążenia uczniów i uczennic; potrzebę wyposażenia kadry pedagogicznej w wiedzę o różnicach w systemach edukacji, podstawach programowych, systemie oceniania i innych aspektach funkcjonowania szkół w Ukrainie.
- Relacje rówieśnicze. Autorzy raportu również prognozowali pojawienie się kryzysów – „po wstępnym okresie »miesiąca miodowego« i ogólnopolskiej mobilizacji solidarnościowej z Ukrainą, przyjdzie czas konfrontacji i separacji – dwa trudne do przejścia etapy, w których może dojść do pojawienia się negatywnego nastawienia i trudności w kontaktach. Uważność na wspólnotę klasową i zaplanowana ścieżka rozwoju wielokulturowej klasy zdaje się kluczowa dla utrzymania pozytywnego charakteru relacji i uniknięcia lub zminimalizowania trudności adaptacyjnych i dalszych etapów tak zwanego szoku kulturowego. Kluczowa jest także umiejętność interwencji w sytuacji konfliktów czy zachowań o charakterze agresji rówieśniczej” (s. 44). Proponowano zatem tworzenie warunków budowania relacji między nimi przez działania, w których wszystkie dzieci funkcjonują równorzędnie, realizują zadania wymagające współpracy i dające możliwość osiągnięcia wspólnych sukcesów. „Szczególnie pożądane są działania wykraczające poza podkreślanie narodowości (mogą mieć one potencjał polaryzujący) i skupione na nawiązywaniu relacji na innych poziomach i w ramach innych kategorii tożsamości: hobby, pasje, zainteresowania, mocne strony. **Niezamykanie uczniów i uczennic jedynie w obszarze narodowościowym sprzyja budowaniu głębszych relacji**” (s. 44). Tu zwrócono uwagę na istotność aktywnego wspierania dzieci, które mają trudności we wchodzeniu w relacje rówieśnicze (wynikające między innymi z nieśmiałości bądź z bariery językowej).
- Rola rodziców i opiekunów. „Choć intuicyjnie czujemy niezwykle ważną i wspierającą rolę uczniów / uczennic i rodziców uczniów / uczennic z doświadczeniem migracji (również z Ukrainy), które uczyły się w szkole polskiej przed inwazją Rosji na Ukrainę, zaproszenie tej grupy do pomocy nie zawsze będzie łatwe i pożądane. Pomiędzy osobami z doświadczeniem uchodźczym pochodzącymi z danego kraju istnieją wcześniejsze podziały, które wybuch wojny, życie na obczyźnie czy inne okoliczności

mogą uwypuklać i utrudniać tym samym komunikację. **Ludzie są znacznie bardziej złożoną mozaiką tożsamości niż tylko narodowość, i choć część z nich będzie się angażować w kontakt ze względu na podobieństwo narodowościowe, to dla innych konieczność wspierania osób, z którymi nie łączy ich nic więcej niż narodowość, będzie obciążeniem.** Z różnych decyzji akulturacyjnych (czy chcę zachować i kultywować odrębność kulturową / własną kulturę, czy szybko przyjąć upodobnić się do kultury dominującej w kraju przybycia) może wynikać różna gotowość do angażowania się w kontakty z ludźmi z kraju pochodzenia. Ostatnim czynnikiem wpływającym na tę kwestię są elementy osobowościowe oraz indywidualne preferencje i kompetencje co do pomagania i wspierania (nie każdy ma nastawienie prospołeczne). **Nie można więc założyć, że każda osoba z doświadczeniem migracji z danego kraju będzie w równym stopniu i z równą gotowością wspierać innych migrantów.** Ich pomoc może jednak być nieoceniona, jeśli będzie zgodna z ich potrzebami i przekonaniami” (s. 46).

- Funkcjonowanie nauczycieli i nauczycielek. Poza powtarzającymi się w każdym opracowaniu rekomendacjami dotyczącymi konieczności podnoszenia kompetencji w zakresie pracy z klasą wielokulturową zwrócono uwagę na inną istotną potrzebę – dbanie o dobrostan psychiczny kadry, na przykład przez badanie doświadczanych przez nauczycieli i nauczycielki obciążeń i poczucia radzenia sobie z nimi, aby stworzyć adekwatny system wsparcia (na przykład superwizję trudniejszych sytuacji).

Liderem wśród organizacji pozarządowych w Polsce zajmujących się edukacją w wymiarze praktycznym, instytucjonalnym i rekomendacji rozwiązań systemowych jest Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO). Od czasu rozpoczęcia wojny w Ukrainie organizacja ta regularnie publikuje obszerne raporty z badań dotyczących sytuacji uczniów i uczennic z Ukrainy w polskich szkołach. Kluczowe z nich to: *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy* (Tędziągolska i in. 2022), *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* (Tędziągolska i in. 2023) oraz *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych* (Tędziągolska i in. 2024).

Poniżej przedstawiono jedynie główne zagadnienia, wnioski i rekomendacje z tych raportów, koncentrujące się na uchwyceniu i ukazaniu dynamiki oraz przebiegu najważniejszych zmian związanych z polityką i praktyką edukacyjną, a także procesów włączania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w okresie 2022–2024.

W pierwszym badaniu, przeprowadzonym w 2022 roku, dominujące były wątki związane z reakcją na wybuch wojny oraz przyjęcie dzieci z Ukrainy do szkół w Polsce, kiedy większość działań opierała się na spontanicznej aktywności kadry szkół, polskich uczniów i uczennic oraz

ich rodziców. Przypadki konfliktów między uczniami i uczennicami polskimi oraz ukraińskimi miały charakter incydentalny i były postrzegane jako pochodna „zwykłych” procesów zachodzących między młodymi ludźmi, nie w kontekście narodowościowym. Czynnikiem utrudniającym edukację oraz integrację uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji z polskimi uczniami i uczennicami były między innymi **dominujące przekonanie o podobieństwie kultur polskiej i ukraińskiej, które sprzyja niedostrzeganiu istotnych różnic kulturowych**, a także ograniczona troska o unikanie asymilacji i zachowanie tożsamości kulturowej uczniów i uczennic z Ukrainy. Główne zdiagnozowane wówczas potrzeby to pogłębienie wiedzy o ukraińskim systemie oświaty wśród nauczycieli i nauczycielek, zwłaszcza poznania różnic programowych, zapewnienie integracji kulturowej i społecznej, oczekiwania dyrekcji szkół wobec resortu oświaty co do wytycznych dla ram pracy w kolejnym roku szkolnym, szczególnie dookreślenie zasad oceniania i wiedzy o pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji.

W drugim badaniu, którego wyniki zostały opublikowane w 2023 roku, dominujące były wątki związane ze stosunkiem uczniów i uczennic z Ukrainy do polskiej szkoły, funkcjonowania wielokulturowych społeczności szkolnych oraz „powrotu do normalności”.

Kluczowe obserwacje i wnioski:

- Czynnikiem sprzyjającym edukacji i osiągnięciom edukacyjnym uczniów i uczennic z Ukrainy były: znajomość języka polskiego (w tym języka edukacji szkolnej), uczenie się w klasie mieszanej, prowadzonej przez nauczycieli i nauczycielki posiadających kompetencje do pracy w grupie wielokulturowej.
- Czynnikiem utrudniającym edukację i osiągnięcia edukacyjne uczniów i uczennic z Ukrainy są: poczucie tymczasowości związane z planami migracyjnymi rodziny, nieznaną dalszą ścieżką edukacyjną w Polsce, nauka z młodszymi rocznikami, łączenie edukacji w dwóch systemach, trudna sytuacja ekonomiczna.
- **Ukraińscy uczniowie i uczennice doceniają polską szkołę** – podkreślają otwartość, życzliwość i indywidualizację w polskich placówkach. Jednocześnie doświadczają stresu związanego z przebywaniem w nowym środowisku i nauką, przeciążenia (szczególnie uczący się w dwóch systemach), trudnością w przezwyciężeniu bariery językowej, negatywnych konsekwencji różnic kulturowych i ksenofobii.

Zwrócono także uwagę, na **nowe potrzeby emocjonalne polskich uczniów i uczennic związane ze zmianą struktury społecznej i większą różnorodnością społeczną**. Wywołuje ona emocje, których uczniowie i uczennice nie zawsze potrafią nazwać ani sobie z nimi poradzić. W konsekwencji przeradzają się one w agresywne zachowania. Co więcej, **nauczyciele nie czują się przygotowani do pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo**, jednocześnie większość nie zgłasza potrzeby doskonalenia kompetencji związanych

z nauczaniem w takim środowisku. Dominuje przekonanie, że problem tkwi w barierze językowej i postawie uczniów i uczennic, a nie w braku odpowiednich kompetencji zawodowych.

Największe wyzwania z punktu widzenia zarządzania szkołami goszczącymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji to brak stabilnych systemowych rozwiązań, a co za tym idzie – kluczową rekomendacją było dążenie do standaryzacji polityk i działań integracyjnych w zakresie edukacji.

W trzecim badaniu, dotyczącym roku szkolnego 2023/2024, dominujące były wątki związane z nasileniem procesu „normalizacji” przy utrzymującym się poczuciu tymczasowości. Nadal istotne były zagadnienia związane z rozwiązaniami systemowymi. Kluczowe obserwacje i wnioski:

Obecność uczniów i uczennic z Ukrainy stała się elementem codzienności. Poziom integracji uczniów i uczennic ukraińskich jest zróżnicowany, ale uczniowie i uczennice, którzy przybyli do Polski wkrótce po wybuchu pełnoskalowej wojny, wydają się dobrze odnajdywać w polskiej szkole – lepiej znają formalne i nieformalne zasady, łatwiej komunikują się po polsku, częściej nawiązują relacje z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, aktywniej włączają się w lekcje oraz w życie szkoły. W nauce doceniają wsparcie ze strony kadry i grupy rówieśniczej. Jednocześnie doświadczają przeciążenia związanego z nauką i zajęciami dodatkowymi.

Na poziomie dyskursu w szkołach wielokulturowość jest na ogół opisywana jako coś wartościowego, lecz na poziomie praktyk zaobserwowano, że **coraz częściej obecne są postawy lub podejmowane są działania o charakterze asymilacyjnym** (na przykład oczekiwanie, by uczniowie i uczennice z Ukrainy nie posługiwali się językiem ukraińskim na terenie szkoły). Czyli różnorodność jest postrzegany pozytywnie postulatem, ale w rzeczywistości nacisk kładziony jest na unikanie różnic kulturowych.

Dwa lata po przybyciu dużej liczby ukraińskich dzieci z doświadczeniem wojny i uchodźstwa oraz po okresie adaptacji szkół, klas i systemu nauczania do nowej sytuacji **utrzymuje się poczucie bezradności nauczycieli i nauczycielek oraz psychologów i psycholożek szkolnych w pracy z dziećmi i młodzieżą z traumą.** Nadal brakuje specjalistów i specjalistek posługujących się językiem ukraińskim lub rosyjskim. Na pewno obecność ukraińskiego personelu szkolnego sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa w szkole, z kolei separację wywołuje brak inicjatyw wspierających integrację po stronie szkoły oraz niskie kompetencje nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji wielokulturowej.

1.9. Wnioski

Wśród wniosków i rekomendacji dotyczących edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w latach 2004–2024 powtarzają się następujące kwestie i zagadnienia:

Postawy i relacje w społecznościach szkolnych

- integracja uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w społecznościach szkolnych jest niedostateczna, obserwuje się tendencję do funkcjonowania w grupach według pochodzenia narodowego,
- brakuje priorytetyzowania potrzeb emocjonalnych i społecznych dzieci i młodzieży (bez względu na narodowość i pochodzenie),
- występują napięcia w relacjach interpersonalnych w społecznościach szkolnych, związane z postawami etnocentrycznymi, ksenofobią, rasizmem, obserwuje się dużą dynamikę relacji – od „festiwalu empatii” po niechęć lub obojętność wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa,
- występują napięcia w relacjach rówieśniczych związane z obecnością w społecznościach szkolnych uczniów i uczennic pochodzących z krajów skonfliktowanych ze sobą. Na początku XXI wieku sytuacja ta dotyczyła osób z Rosji oraz Gruzji i Czeczenii, a także Ormian i Azerów, obecnie dotyczy przede wszystkim osób z Rosji i Ukrainy,
- uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji postrzega się jako obniżających poziom nauczania w klasie i szkole,
- na poziomie deklaracji manifestuje się poparcie podejścia integracyjnego, przy jednoczesnym praktykowaniu działań o charakterze asymilacyjnym.

Wiedza, umiejętności i kompetencje kadry szkół

- kadra pedagogiczna posiada niedostateczny poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji oraz w klasach wielokulturowych, w tym do rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów o podłożu związanym z różnicami kulturowymi oraz do facylitowania i wspierania procesu integracji w klasach,
- kadra pedagogiczna i psychologiczna szkół niewystarczająco radzi sobie w kwestii wspierania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w kontekście funkcjonowania

psychospołecznego, związanego między innymi z akulturacją czy konsekwencjami zespołu stresu pourazowego,

- brakuje dostatecznej oferty doskonalenia dla nauczycieli i nauczycielek.

Pomoc i wsparcie procesu nauczania

- dostęp do specjalistów i specjalistek, którzy mogą pracować z uczniami i uczennicami nieznającymi języka polskiego w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest niewystarczający w stosunku do rosnących potrzeb,
- brakuje dostatecznego wsparcia dla dzieci z doświadczeniem migracji ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykład z dysleksją, dysgrafią, niepełnosprawnością intelektualną),
- dostępność materiałów dydaktycznych do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji jest niedostateczna,
- brakuje jasnych wytycznych i standardów dotyczących oceniania postępów w nauce (wystawiania stopni) oraz klasyfikowania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji,
- dodatkowe lekcje języka polskiego jako obcego / drugiego są nieefektywne ze względu na zbyt duże zróżnicowanie w zakresie wieku oraz poziomu znajomości języka polskiego uczniów i uczennic. Brakuje nauczycieli i nauczycielek przygotowanych do nauczania języka polskiego jako drugiego – prowadzenia dodatkowych zajęć z języka polskiego jako drugiego / obcego przez polonistów czy polonistki zamiast przez nauczycieli i nauczycielki z doświadczeniem w nauczaniu język obcego, pory zajęć niedogodne dla uczniów i uczennic (bardzo wczesne albo bardzo późne),
- istnieje duża potrzeba wzmocnienia i upowszechnienia rozwiązania, jakim jest zatrudnianie w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych oraz pomocy nauczyciela (więcej na temat asystentury międzykulturowej w rozdziale szóstym),
- współpraca między szkołą a rodzicami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji jest ograniczona.

Zarządzanie szkołami

- autorzy opracowań zwracają uwagę na niedostateczny poziom wiedzy dyrekcji szkół o uregulowaniach prawnych dotyczących pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji (na przykład możliwość zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych),

- problemem jest znalezienie odpowiedniej proporcji między liczbą dzieci z doświadczeniem migracji a dziećmi bez doświadczenia migracji w oddziałach,
- brakuje dostatecznej współpracy między szkołą a innymi podmiotami lokalnymi, których rolą jest wspieranie dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji oraz ich rodzin,
- dane dotyczące uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji są nierzetelnie wprowadzane do bazy Systemu Informacji Oświatowej.

Oddziały przygotowawcze

Rozwiązaniem, które od początku jego wprowadzenia, czyli od 2016 roku, wzbudzało ożywione dyskusje i kontrowersje dyrekcji i kadry pedagogicznej szkół co do jego celowości i efektywności, są oddziały przygotowawcze. Analizowane badania i raporty wskazują, że rozwiązanie to nadal budzi wątpliwości i krytykę, między innymi ze względu na zbyt duże skupienie na nauce przedmiotów przy niedostatecznym skoncentrowaniu na nauce języka polskiego, konieczność realizowania podstawy programowej w zbyt licznych grupach uczniów i uczennic zróżnicowanych ze względu na wiek, brak jasnych zasad i wytycznych dotyczących kontynuowania prowadzenia danego oddziału przygotowawczego w kolejnym roku szkolnym, izolację uczniów i uczennic od polskich rówieśników i rówieśniczek oraz od kontaktu z „żywym” językiem polskim, przeciążenie nauczycieli i nauczycielek, duże trudności organizacyjne.

Normy kulturowe

W porównaniu z opracowaniami z początku XXI wieku, późniejsze publikacje prawie nie poruszają kwestii związanych z różnicami religijnymi / wyznaniowymi oraz nie odnoszą się do zachowań uczniów i uczennic naruszających zasady szkolne w Polsce, a wynikających z norm kulturowych kraju pochodzenia. W przeciwieństwie do analiz z 2010 roku, w których różnice kulturowe częściej wskazywane były jako problematyczne, badania z ostatnich lat jako problem widzą raczej dominujące przekonanie o podobieństwie kultur polskiej i ukraińskiej, które sprzyja niedostrzeganiu istotnych różnic kulturowych, a w konsekwencji może wzmacniać podejście asymilacyjne wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Zmiana ta wynika między innymi z innej specyfiki migracji do Polski na początku XXI wieku i obecnie, pokazuje także zasadność regularnego monitorowania tych procesów, tak aby na bieżąco dostosowywać adekwatne rozwiązania.

1.10. Bibliografia

Białek, K., Dang, T.H., Ngo, V.T. (2009). *Potrzeby nauczycieli pracujących z Wietnamczykami w polskiej szkole. Próby odpowiedzi*. W: K. Białek i in., *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce, praktyczny miniprzewodnik*. Warszawa, Fundacja Sztuki Arteria.

Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bochkar, O., Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Pustoyi, O., Witkowski, J., Wiśniewski, J. (2022). *Edukacja*. W: M. Bukowski, M. Duszczyk (red.), *Gościnną Polską 2022+ Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* Warszawa, Instytut WiseEuropa.

Bukowski, M., Duszczyk, M. (red.) (2022). *Gościnną Polską 2022+ Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* Warszawa, Instytut WiseEuropa.

Bulandra, A., Kościółek, J., Majcher-Legawiec, U., Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2019). *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*. Kraków: Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji.

Chrostowska, P. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF.

Głowacka-Grajper, M. (2006). *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*. Warszawa, Wydawnictwo Prolog.

Gmaj, K. (2021). *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children's Presence at Public Schools*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 4(182): 251–263

Gmaj, K., Iglicka, K., Walczak, B. (2013). *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole: wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all (2005). Paris, UNESCO.

Halik, T., Nowicka, E., Połęcz, W. (2006). *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Prolog.

Homel, K., Krzyworzeka-Jelinowska, A., Łukasiewicz, K., Nowosielski, M., Pachocka, M., Podgórska, K., Popławska, Z., Wach, D., Winiarska, A. (2023). *Model lokalnej polityki włączania migrantów i migrantek w życie miast. Założenia i rekomendacje*. Warszawa, Laboratorium Polityk Migracyjnych Miast i Regionów, Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski.

Iglicka, K. (2017). *Chechen's Lesson. Challenges of Integrating Refugee Children in a Transit Country: A Polish Case Study*. „Central and Eastern European Migration Review”, 6(2): 123–140.

Januszevska, E. (2017). *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją*. „Studia Edukacyjne” 43: 129–152.

Jurek, K., Betlej, A. (2022). *Diagnoza problemów w kontekście integracji rówieśniczej dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Raport z badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli i kadry zarządzającej szkół w Polsce*. Lublin, UKSW, MEN, Fundacja PAN.

Kamler, K., Orlikowska, J., Schmidt, J., Szymańska, J. (2021). *Młodzi migranci w pandemii COVID-19. Raport z badań jakościowych sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*. Warszawa, Stowarzyszenie Pracownia Etnograficzna.

Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców (2020). Warszawa, Najwyższa Izba Kontroli.

Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach (2024). Warszawa, Najwyższa Izba Kontroli.

Lachowicz, B. (2010). *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewia*. Warszawa, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej (Seria Wydawnicza „Maieutike”).

Nowacka, M. (2021). *Analiza badania ankietowego dot. sytuacji i potrzeb szkół w obszarze edukacji i integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym*. Gdańsk, Komisja Społeczno-Gospodarcza Obszaru Metropolitalnego Gdańsk-Gdynia-Sopot, Samorząd Województwa Pomorskiego.

Okólski, M. (1997). *Recent Migration in Poland. Trends and Causes*. „Prace Migracyjne”, 6.

Okólski, M. (2010). *Polska jako kraj imigracji – wprowadzenie*. W: A. Górny i in. (red.), *Transformacja nieoczywista. Polska jako kraj imigracji*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pietrusińska, M.J., Nowosielski, M. (2022). *Ukrainian forced migrants and the (in)equalities of the Polish educational system*, „CMR Spotlight”, 7(42).

Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. Raport z badania. Warszawa, Fundacja Szkoła z Klasą.

Siciarek, M., (2020). *Integracja imigrantów i imigrantek – przewodnik pomorski*. Gdańsk–Warszawa, Komisja Społeczno-Gospodarcza Obszaru Metropolitalnego Gdańsk-Gdynia-Sopot, Ośrodek Badań nad Migracjami.

Sobestjańska, A. (2024). *Lekcja integracji. Uczniowie z doświadczeniem migracji w największych polskich miastach*. Warszawa, Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza.

Stankiewicz, K., Żurek A. (2022). *Edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii – przegląd badań*. Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu. „Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu”, 69(1): 109–122.

Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Raport z badania. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? Raport z badania*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

2. Polska szkoła wielokulturowa

2.1. Wprowadzenie

Jak już wspomniano w rozdziale pierwszym, System Informacji Oświatowej (SIO) zaczął rejestrować dane dotyczące obywatelstwa uczniów dopiero od roku szkolnego 2007/2008. Wówczas liczbę dzieci cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół podstawowych i średnich szacowano na 4–6 tysięcy (Gmaj 2021). Zauważalny wzrost liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach nastąpił po agresji Federacji Rosyjskiej w 2014 roku na część terytorium Ukrainy, co zwiększyło zainteresowanie Ukraińców i Ukrainek migracją do Polski. Mimo to w 2015 roku w polskich szkołach dzieci z doświadczeniem migracji stanowiły niecały 1% wszystkich osób uczących się (Iglicka 2017).

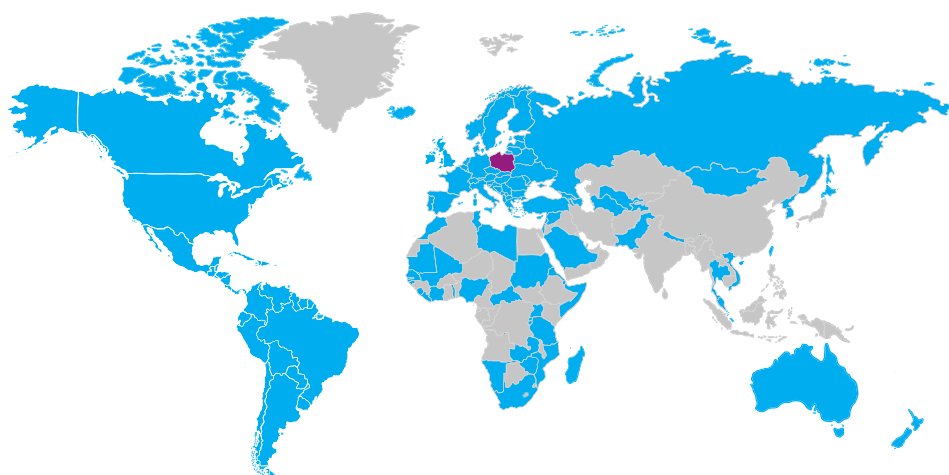
Między 2015 a 2019 rokiem liczba uczniów z obywatelstwem innym niż polskie wzrosła z 9944 do 41 724 osób (Gmaj 2021). Według danych Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2021/2022 (przed 24 lutego 2022 roku) w szkołach w całej Polsce uczyło się 69 231²⁶ z obywatelstwem niepolskim. Najistotniejszą cezurą jest oczywiście 24 lutego 2022 roku, czyli data pełnoskalowego ataku Rosji na Ukrainę, który spowodował bardzo szybki i znaczny wzrost liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy w szkołach w Polsce. W roku szkolnym 2023/24 w polskim systemie edukacji²⁷ uczyło się 348,4 tysiąca cudzoziemców, co stanowiło prawie 7% wszystkich osób uczących się (Chrostowska 2024).

Badacze, naukowcy, analitycy mają tendencję do skupiania się na grupach, które są znaczące pod względem wielkości, mierzalne, łatwe do oszacowania i poddania analizie. Nie dziwi więc fakt, że od 2022 roku większość uwagi badawczej skupiła się na dzieciach z Ukrainy. Jednak w rezultacie większość programów i działań integracyjnych skoncentrowano na wspieraniu nowo przybytych uczniów i uczennic z Ukrainy, podczas gdy w roku szkolnym 2024/2025 w polskich szkołach uczyły się dzieci z ponad stu pięćdziesięciu krajów świata.

²⁶ Dane pozyskane w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (numer projektu 2020/39/O/HS5/00763)

²⁷ W raporcie mowa o wszystkich typach szkół i przedszkoli, publicznych i niepublicznych, dla dzieci i młodzieży oraz dla dorosłych.

Mapa 1. Kraje pochodzenia uczniów i uczennic cudzoziemskich w roku szkolnym 2024/2025



Źródło: opracowanie własne

Na mapie 1 kolorem niebieskim zaznaczono kraje, z których w roku szkolnym 2024/2025 pochodzili uczniowie i uczennice zarejestrowani w polskim Systemie Informacji Oświatowej we wszystkich typach przedszkoli oraz szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Tabela 1. Spis krajów pochodzenia uczniów i uczennic w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 (podział geograficzny)

Europa	Afryka	Ameryka Północna i Środkowa	Ameryka Południowa	Azja	Australia i Oceania
Albania	Algieria	Dominikana	Argentyna	Armenia	Australia
Austria	Angola	Grenada	Brazylia	Azerbejdżan	Nowa Zelandia
Białoruś	Burundi	Gwatemala	Boliwia	Bangladesz	
Bułgaria	Czad	Haiti	Chile	Chiny	
Belgia	Dżibuti	Honduras	Ekwador	Cypr	
Bośnia i Hercegowina	Egipt	Jamajka	Gujana	Filipiny	
Czechy	Etiopia	Kanada	Kolumbia	Gruzja	
Chorwacja	Erytrea	Kuba	Peru	Hong-Kong	
Czarnogór	Gabon	Kostaryka	Paragwaj	Indie	
Dania	Ghana	Meksyk	Surinam	Iran	
Estonia	Gambia	Nikaragua	Urugwaj	Izrael	
Francja	Gwinea	Panama	Wenezuela	Indonezja	
Finlandia	Jemen	Saint Kitts i Nevis		Irak	
Grecja	Jordania	Salwador		Japonia	
Hiszpania	Kamerun	Trynidad i Tobago		Kazachstan	
Holandia	Kenia			Kambodża	
Irlandia	Demokratyczna Republika	Stany Zjednoczone		Kirgistan	
Islandia	Konga			Kuwejt	
				Sri Lanka	

Europa	Afryka	Ameryka Północna i Środkowa	Ameryka Południowa	Azja	Australia i Oceania
Kosowo	Kongo			Liban	
Litwa	Libia			Laos	
Luksemburg	Liberia			Malezja	
Łotwa	Mauretania			Malediwy	
Macedonia	Maroko			Mongolia	
Północna	Madagaskar			Nepal	
Mołdawia	Mozambik			Nigeria	
Malta	Mali			Pakistan	
Niemcy	Namibia			Korea	
Norwegia	RPA			Południowa	
Portugalia	Rwanda			Korea	
Rosja	Sierra Leone			Północna	
Rumunia	Senegal			Palestyna	
Słowacja	Somalia			Syria	
Słowenia	Sudan			Singapur	
Serbia	Togo			Arabia	
Szwajcaria	Tunezja			Saudyjska	
Szwecja	Tanzania			Tajlandia	
Ukraina	Uganda			Turcja	
Węgry	Wybrzeże			Turkmenistan	
Wielka	Kości			Tadżykistan	
Brytania	Słoniowej			Tajwan	
Włochy	Środkowa			Uzbekistan	
	Afryka			Wietnam	
	Zambia			Zjednoczone	
	Zimbabwe			Emiraty Arabskie	

Oczywiście działania na rzecz dzieci z Ukrainy są ważne, trzeba jednak podkreślić, że uczniowie i uczennice z innych kontynentów i kultur w rzeczywistości mogą potrzebować większego wsparcia integracyjnego i nie należy o nich zapominać.

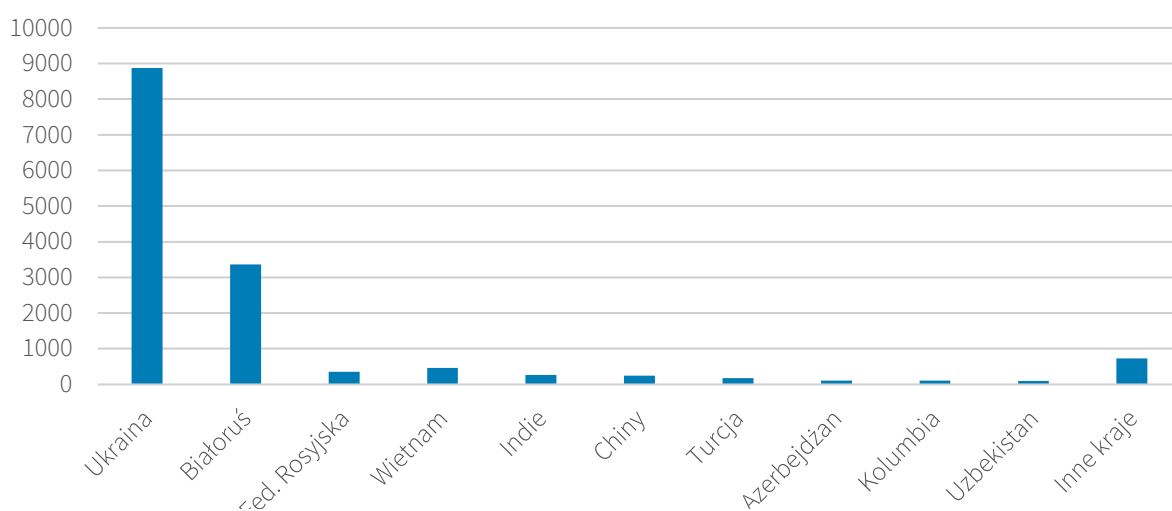
Celem niniejszego rozdziału jest pokazanie wybranych aspektów różnorodności polskich szkół w roku szkolnym 2024/2025, z podziałem na województwa. Poniższe szacunki powstały na podstawie danych pozyskanych z Systemu Informacji Oświatowej w lutym 2025 roku na prośbę Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego²⁸. Według

28 Dziękujemy Departamentowi Współpracy z Samorządem Terytorialnym Ministerstwa Edukacji Narodowej za udostępnienie danych.

danych z końcem 2024 roku we wszystkich typach placówek oświatowych²⁹ (publicznych i niepublicznych) w bazie Systemu Informacji Oświatowej zarejestrowanych było 5 432 358 uczniów i uczennic w tym 257 560 osób z obywatelstwem niepolskim, co stanowiło 4,7 %.

W szacunkach celowo nie uwzględniono szkół policealnych, ponieważ kształcą się w nich wyłącznie pełnoletni absolwenci szkół średnich, wobec których nie zachodzi już obowiązek nauki. Taka forma kształcenia była też popularną wśród dorosłych cudzoziemców metodą na uzyskanie zezwolenia na pracę lub poświadczenia znajomości języka polskiego (niezależnie od rzeczywistego poziomu ich biegłości językowej). Zgodnie z przepisami ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy ukończenie szkoły policealnej, bez względu na tryb dzienny czy zaoczny, dawało cudzoziemcom zwolnienie z obowiązku uzyskania zezwolenia na pracę w Polsce, a świadectwo jej ukończenia było wystarczające jako dowód znajomości języka polskiego³⁰ w postępowaniach o zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej oraz o uznanie za obywatela polskiego. Widać to w statystykach – o ile w szkołach podstawowych i średnich zdecydowaną większość cudzoziemskich uczniów i uczennic stanowią dzieci z Ukrainy, o tyle w szkołach policealnych jest już dużo więcej cudzoziemców innych narodowości. Na przykład w województwie mazowieckim 40% osób w szkołach policealnych było spoza Ukrainy.

Wykres 1. Kraje pochodzenia słuchaczy szkół policealnych w województwie mazowieckim w roku szkolnym 2024/2025



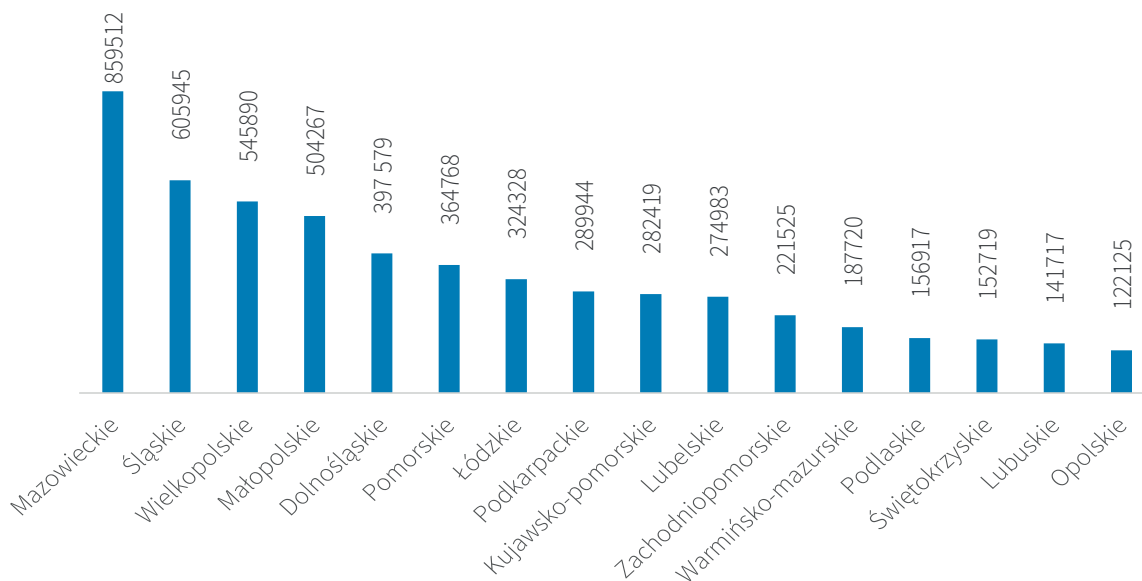
W województwie pomorskim prawie 34% słuchaczy szkół policealnych było spoza Ukrainy, w województwie lubelskim – 32,5%, w województwie dolnośląskim – 20%.

²⁹ Przedszkolach, punktach przedszkolnych, szkołach podstawowych, szkołach ponadpodstawowych (liceach, technikach, szkołach branżowych), szkołach artystycznych, szkołach specjalnych przysposabiających do pracy.

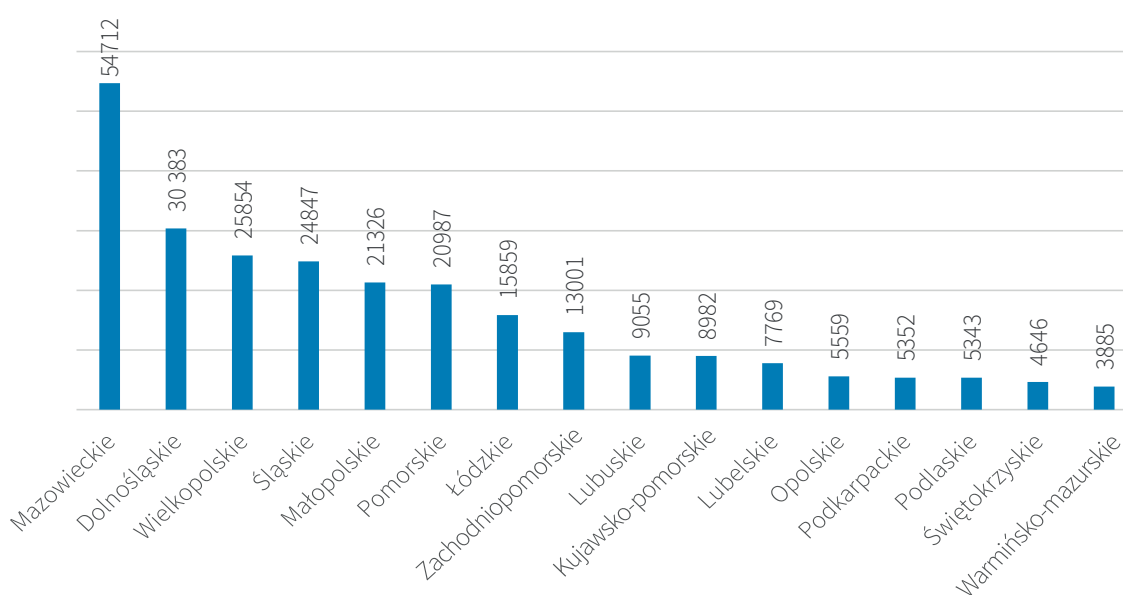
³⁰ Zostało to zmodyfikowane w ustawie z dnia 4 kwietnia 2025 roku o zmianie niektórych ustaw w celu wyeliminowania nieprawidłowości w systemie wizowym Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2025 r. poz. 622).

W niniejszym rozdziale skupiam się zatem na dzieciach i młodzieży uczęszczających do przedszkoli, szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych oraz szkół specjalnych przysposabiających do pracy – w roku szkolnym 2024/2025 było prawie 5,5 miliona. Na wykresie 2 przedstawiam procentowy udział uczniów z obywatelstwem niepolskim w poszczególnych województwach.

Wykres 2. Ogólna liczba uczniów i uczennic w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na województwa

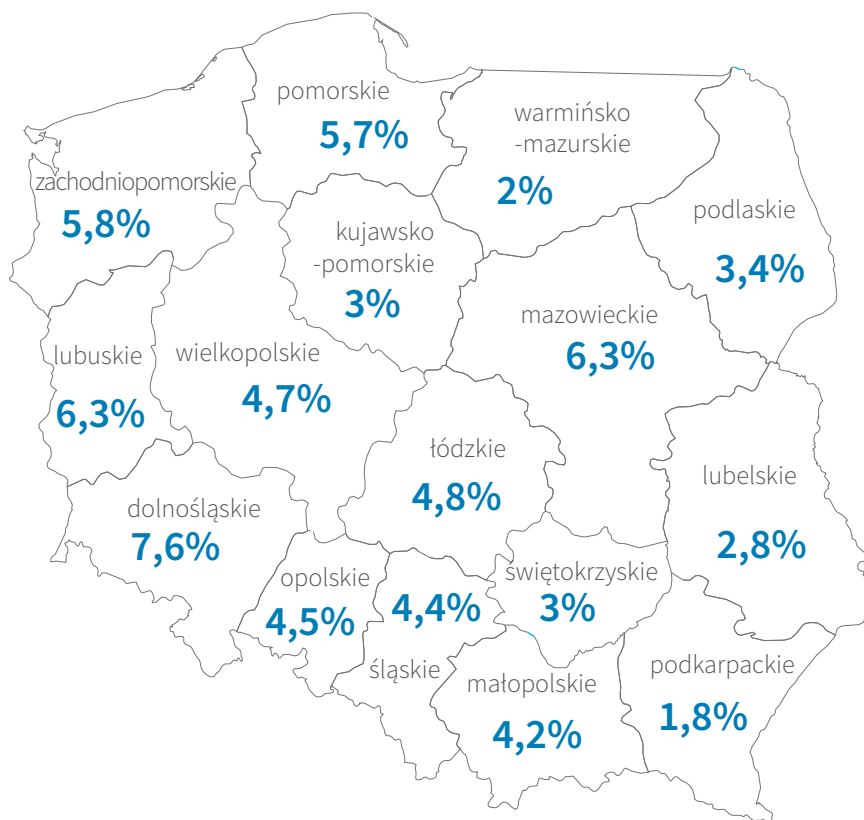


Wykres 3. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na województwa



Z porównania powyższych wykresów wynika, że procentowo największy udział uczniów i uczennic cudzoziemskich w stosunku do dzieci polskich jest w województwach dolnośląskim (7,6%), mazowieckim i lubuskim (po 6,3%), zachodniopomorskim (5,8%) oraz pomorskim (5,7%).

Mapa 2. Odsetek uczniów i uczennic z obywatelstwem niepolskim w placówkach oświatowych w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na województwa



Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawiono bardziej szczegółowe dane z podziałem na województwa i typy szkół.

2.2. Województwo dolnośląskie

We wszystkich typach placówek oświatowych³¹ (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 397 579 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 9562 osoby dorosłe³²), z tego 30 383

³¹ Z wyłączeniem szkół policealnych, w których z założenia kształcą się absolwenci szkół średnich.

³² Dane dotyczące liczby osób powyżej osiemnastego roku życia są oszacowane na podstawie dostępnych informacji i mogą być zaniżone. Wynika to z faktu, że przy niektórych kategoriach brak informacji o wieku uczniów, co w wypadku na przykład techników, szkół muzycznych i branżowych drugiego stopnia może zaniżać rzeczywistą liczbę uczniów i uczennic dorosłych.

osoby to cudzoziemcy (w tym co najmniej 295 osób dorosłych). W województwie dolnośląskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 7,6% wszystkich uczących się.

Wykres 4. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie dolnośląskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.3. Województwo kujawsko-pomorskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 282 419 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 7738 osób dorosłych), z tego 8982 osoby to cudzoziemcy (w tym co najmniej 243 osoby dorosłe). W województwie kujawsko-pomorskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 3% wszystkich uczących się.

Wykres 5. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie kujawsko-pomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych roku szkolnym 2024/2025



2.4. Województwo lubelskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 274 983 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 5183 osoby dorosłe), z tego 7769 osób to cudzoziemcy (w tym co najmniej 34 osoby dorosłe). W województwie lubelskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 2,8 % wszystkich uczących się.

Wykres 6. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie lubelskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.5. Województwo lubuskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 141 717 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 2923 osoby dorosłe), z tego 8933 osoby to uczniowie cudzoziemscy (w tym co najmniej 120 osób dorosłych). W województwie lubuskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły 6,3 % wszystkich uczących się.

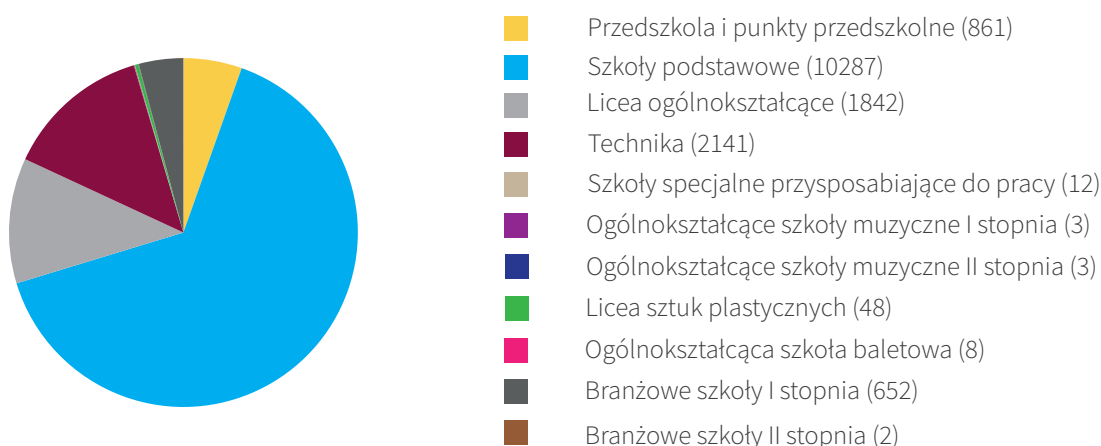
Wykres 7. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie lubuskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.6. Województwo łódzkie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 324 328 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 7494 osoby dorosłe), z tego 15 859 cudzoziemcy (w tym co najmniej 375 osób dorosłych). W województwie łódzkim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 4,8 % wszystkich uczących się.

Wykres 8. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie łódzkim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.7. Województwo małopolskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 504 267 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 7646 osoby dorosłe), z tego 21 326 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 105 osób dorosłych). W województwie małopolskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 4,2 % wszystkich uczących się.

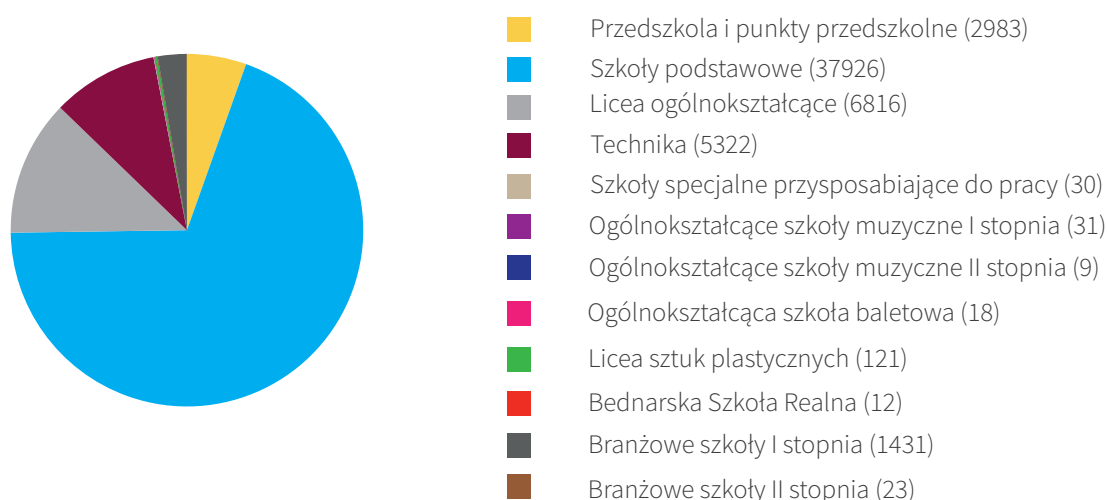
Wykres 9. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie małopolskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.8. Województwo mazowieckie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 859 512 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 18 308 osób dorosłych), z tego 54 712 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 815 osób dorosłych). W województwie mazowieckim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 6,3% wszystkich uczących się.

Wykres 10. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie mazowieckim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.9. Województwo opolskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 122 125 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 3344 osoby dorosłe), z tego 5559 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 46 osób dorosłych). W województwie opolskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 4,5% wszystkich uczących się.

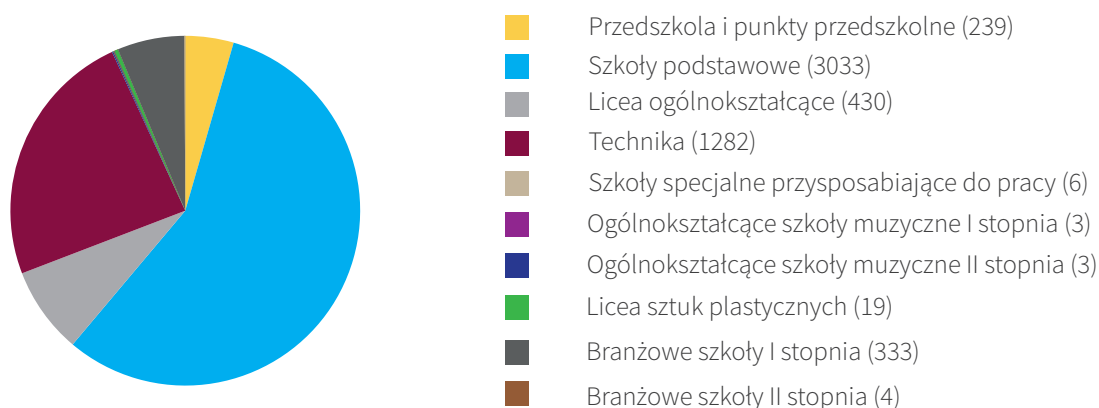
Wykres 11. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie opolskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.10. Województwo podkarpackie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 289 944 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 4276 osób dorosłych), z tego 5352 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 37 osób dorosłych). W województwie podkarpackim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 1,8 % wszystkich uczących się.

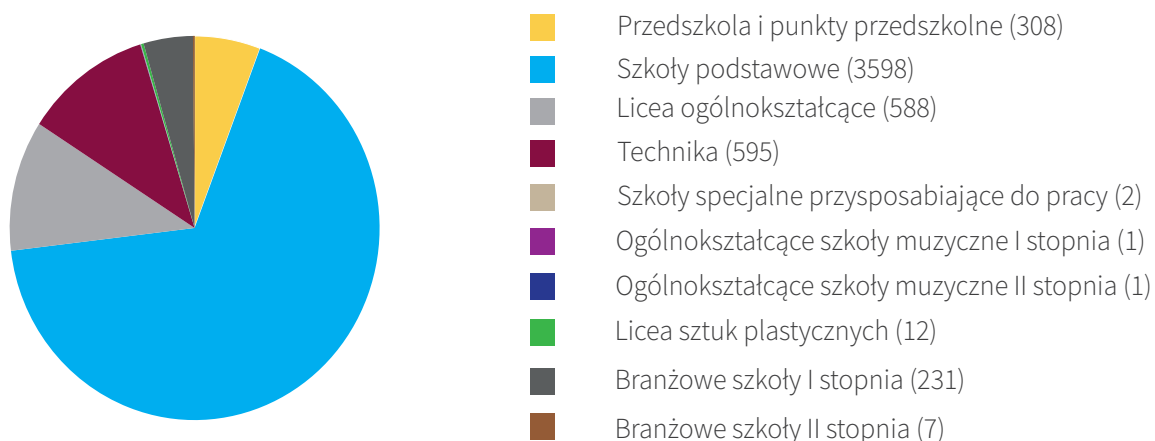
Wykres 12. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie podkarpackim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.11. Województwo podlaskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 156 917 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 2866 osób dorosłych), z tego 5343 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 51 osób dorosłych). W województwie podlaskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 3,4% wszystkich uczących się.

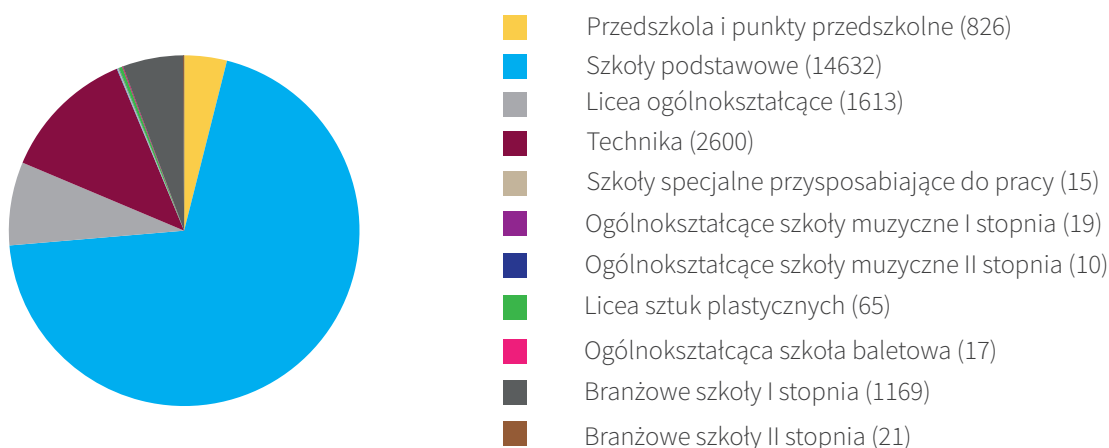
Wykres 13. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie podlaskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.12. Województwo pomorskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 364 768 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 9479 osób dorosłych), z tego 20 987 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 165 osób dorosłych). W województwie pomorskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 5,7 % wszystkich uczących się.

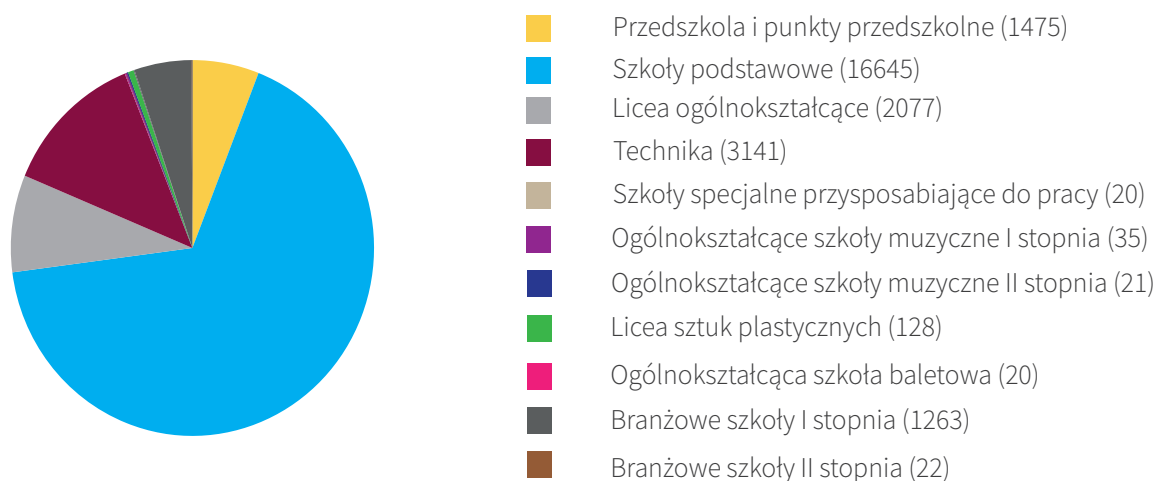
Wykres 14. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie pomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.13. Województwo śląskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 605 945 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 12 107 osób dorosłych), z tego 24 847 stanowili uczniowie cudzoziemscy (w tym co najmniej 145 osób dorosłych). W województwie śląskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 4,1% wszystkich uczących się.

Wykres 15. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie śląskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.14. Województwo świętokrzyskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 152 719 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 3095 osoby dorosłe), z tego 4646 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 22 osoby dorosłe). W województwie świętokrzyskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 3% wszystkich uczących się.

Wykres 16. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie świętokrzyskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.15. Województwo warmińsko-mazurskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 187 720 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 5193 osoby dorosłe), z tego 3885 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 24 osoby dorosłe). W województwie warmińsko-mazurskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 2% wszystkich uczących się.

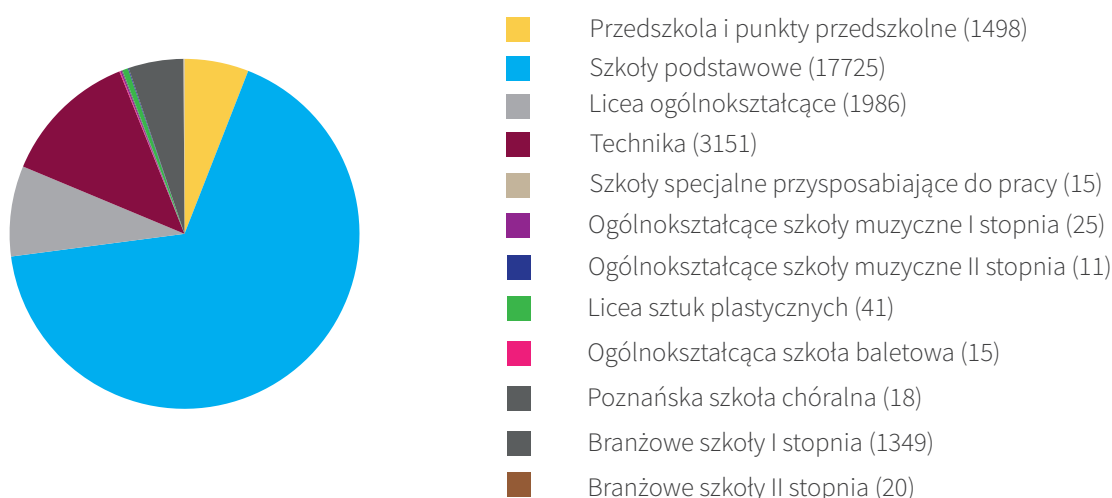
Wykres 17. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie warmińsko-mazurskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.16. Województwo wielkopolskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 545 890 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 11 733 osoby dorosłe), z tego 25 854 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 219 osób dorosłych). W województwie wielkopolskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 4,7 % wszystkich uczących się.

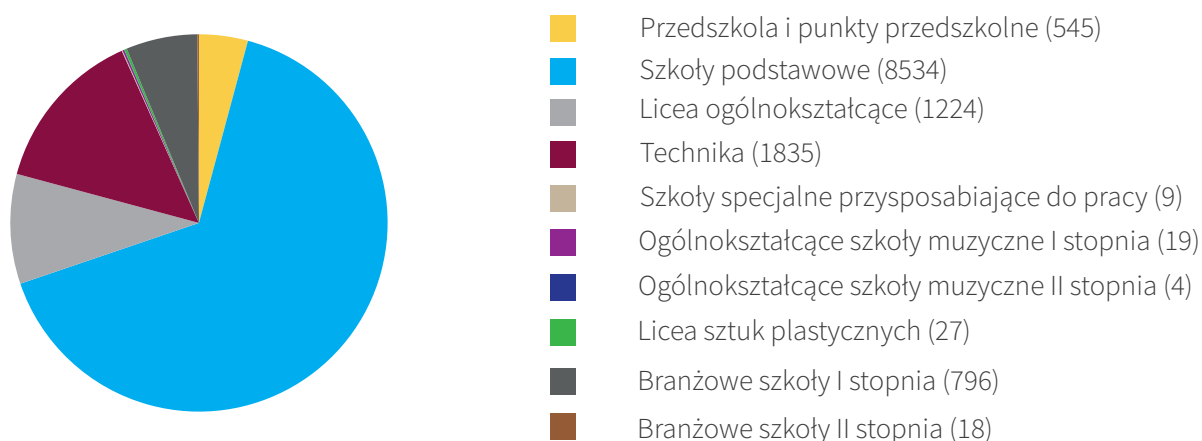
Wykres 18. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie wielkopolskim z podziałem na typu szkół w roku szkolnym 2024/2025



2.17. Województwo zachodniopomorskie

We wszystkich typach placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) uczyło się łącznie 221 525 uczniów i uczennic (w tym co najmniej 5408 osób dorosłych), z tego 13 011 stanowili cudzoziemcy (w tym co najmniej 129 osób dorosłych). W województwie zachodniopomorskim osoby z obywatelstwem niepolskim stanowiły zatem 5,8 % wszystkich uczących się.

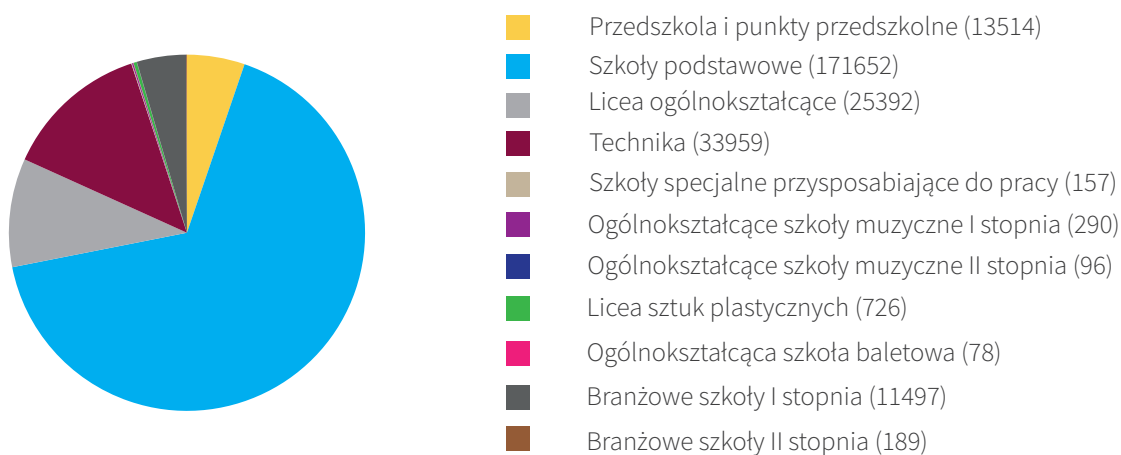
Wykres 19. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie zachodniopomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025



2.18. Wnioski

Biorąc pod uwagę ogół dzieci i młodzieży z obywatelstwem niepolskim, z podziałem na typy szkół w roku szkolnym 2024/2025, można zauważyć, że dwie trzecie z nich uczy się w szkołach podstawowych, 11% uczęszcza do techników, 9% – do liceów ogólnokształcących, 5% – do przedszkoli, a 4% – do branżowych szkół pierwszego stopnia.

Wykres 20. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na typy szkół



Planując długofalowe działania edukacyjne, należy więc brać pod uwagę, że w kolejnych latach wzrośnie znacznie liczba uczniów i uczennic z obywatelstwem niepolskim w szkołach ponadpodstawowych.

W roku szkolnym 2024/2025 technika i szkoły branżowe były prawie dwukrotnie częściej wybierane przez uczniów i uczennice z obywatelstwem niepolskim niż licea ogólnokształcące. W najbliższym czasie należałoby więc uwzględnić specyfikę nauczania zawodu w środowisku wielokulturowym, zaplanować adekwatne działania integracyjne czy wsparcie językowe. Specyfika nauczania w tego typu placówkach wymaga na pewno pogłębionych analiz w kolejnych latach.

Trzeba jednak pamiętać, że rekrutacja do szkół średnich odbywa się na podstawie wyników w nauce oraz egzaminu ósmoklasisty. Nastolatki, które dołączyły do polskiego systemu edukacji po 24 lutego 2022 roku, ze względu na ograniczoną znajomość języka polskiego w chwili przystępowania do egzaminu, miały mniejsze szanse na dostanie się do liceów ogólnokształcących³³. Można więc prognozować, że za kilka lat, kiedy trajektorie edukacyjne

³³ Więcej o egzaminie ósmoklasisty i przepisach obowiązujących uczniów i uczennice z Ukrainy pisze Anzhela Popyk w rozdziale czwartym.

uczniów i uczennic z Ukrainy będą podobne do polskich i do egzaminu ósmoklasisty przystąpią dzieci, które ukończyły w Polsce pełny cykl szkoły podstawowej, proporcje ulegną zmianie i w liceach ogólnokształcących będzie większy odsetek uczniów z obywatelstwem niepolskim. Kwestie te wymagają monitoringu, badań i dostosowywania programów nauczania do pracy w klasie wielokulturowej.

3. Romskie dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji: wyzwania, strategie, perspektywy

3.1. Wprowadzenie

Trwająca od trzech lat pełnoskalowa wojna w Ukrainie zmusiła bezprecedensową liczbę osób do opuszczenia swojego kraju. Spora część znalazła schronienie w Polsce. Wśród nich są także ukraińscy Romowie. Ich sytuacja zarówno bezpośrednio po wybuchu wojny, jak i obecnie była przedmiotem wielu analiz i raportów, w których większość wskazuje na dość unikalny zestaw problemów, jakie uchodźcy napotkali i nadal napotykać na swojej drodze (Mirga-Wójtowicz i in. 2022; Mirga-Wójtowicz, Fiałkowska 2022; OSCE 2023; Oxfam 2022, IOM 2024). Marginalizacja w Ukrainie, rasizm, wykluczenie społeczno-ekonomiczne nałożyły się na traumatyczne doświadczenie uchodźcze tysięcy rodzin. Mimo ogólnie pozytywnego przyjęcia i udzielania bezpośredniej pomocy, te same rodziny niejednokrotnie spotykały się z podobnym zestawem uprzedzeń i antycygańskich stereotypów co w kraju pochodzenia (Mirga-Wójtowicz i in. 2022; Mirga-Wójtowicz, Fiałkowska 2022). Z dużym wsparciem organizacji pomocowych, kierowanych między innymi przez polskich Romów, i międzynarodowych funduszy tysiące ukraińskich Romów znalazło dach nad głową i wsparcie prawne, jednocześnie – wraz z innymi ukraińskimi uchodźcami – nadal znajdując się w trudnej sytuacji zawieszenia (Mirga-Wójtowicz i in. 2024). Wśród nich są też dzieci w wieku szkolnym.

Niniejszy rozdział koncentruje się na analizie polskiego systemu edukacji i wsparcia dzieci romskich w kontekście adaptacji i integracji romskich dzieci z Ukrainy. Warto podkreślić, że uchodźcze dzieci z Ukrainy nie trafiły do szkół całkowicie pozbawionych doświadczenia w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Co więcej, w Polsce od wielu lat funkcjonuje instytucjonalna i prawna rama wspierająca edukację dzieci pochodzenia romskiego.

Oznacza to, że istnieją już wypracowane struktury, praktyki oraz systemy finansowania, które mogą stanowić podstawę udzielania adekwatnego wsparcia nowo przybyłym uczniom i uczennicom z tej mniejszości. Celem podjętych rozważań jest diagnoza skuteczności dotychczasowych rozwiązań systemowych oraz identyfikacja wyzwań i potrzeb wynikających z obecności romskich dzieci w polskich szkołach, co pozwala na przedstawienie konkretnych rekomendacji dla polityk społecznych różnego szczebla. Analiza opiera się na niemal dwudziestopięcioletnim doświadczeniu – instytucjonalnym i badawczym – dotyczącym prowadzenia polityki integracyjnej Romów w Polsce. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że słowo

„integracja” jest nieprecyzyjne i wieloznaczne, a w kontekście polityki wobec Romów jest pojęciem problematycznym, ponieważ w ramach strategii i programów integracyjnych krajowe polityki oddziałują na obywateli Polskich od wieków mieszkających w Polsce. Polityki na rzecz Romów w swoich celach mają integrację, jednak do tej pory termin „integracja” stosowany był głównie dla działań związanych z imigrantami i imigrantkami, cudzoziemcami i cudzoziemkami, obywatelami i obywatelkami innych państw przybywającymi do poszczególnych krajów. Niniejszy rozdział uwzględni także aktualne problemy oraz formułuje rekomendacje na przyszłość.

3.2. Zarys sytuacji romskich dzieci w polskich szkołach

System wsparcia edukacyjnego dzieci romskich w Polsce (2001–2024): analiza doświadczeń, wyzwań i rozwiązań

Od 2001 roku Polska prowadzi – jako jedno z pierwszych państw Unii Europejskiej (po dołączeniu do Wspólnoty w 2004 roku) – systemowe, publicznie finansowane i długofalowe rozwiązania wspierające edukację dzieci romskich (European Commission i in. 2018, 2019, 2020). Szczególną rolę odegrał Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003³⁴, który stanowił laboratorium nowatorskich rozwiązań integracyjnych. Następnie wprowadzono ogólnopolski Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce (2004–2013 i 2014–2020)³⁵, finansowany ze środków krajowych. Programy te nie tylko zbudowały instytucjonalne ramy integracji edukacyjnej Romów, ale także ujawniły wiele barier systemowych, kulturowych i strukturalnych stojących na drodze edukacji Romów. W 2021 roku uruchomiono nową edycję Programu integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030³⁶. Program ten wskazuje edukację jako jeden z priorytetowych obszarów interwencji, zakładając kontynuację oraz rozwój działań realizowanych w poprzednich latach. Obejmuje on wsparcie dla uczniów i uczennic oraz studentów i studentek romskich, kadry pedagogicznej oraz społeczności lokalnych. Znaczenie edukacji w nowej dekadzie zostało dodatkowo wzmocnione przez

³⁴ Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/pilotazowy-program-rzadowy-na-rzecz-spolesznosci-romskiej-w-wojewodztwie-malopolskim-na-lata-2001-03>.

³⁵ Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-na-rzecz-spolesznosci-romskiej-w-polsce-na-lata-2004-2013>; <https://www.gov.pl/web/mswia/program-integracji-spolesznosci-romskiej-w-polsce-na-lata-2014-2020>.

³⁶ Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spolesznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030>.

włączenie komponentów związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, rozwojem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. We wczesnych latach realizacji Programu zmagano się z przypadkami segregacji w szkołach oraz poważną nadreprezentacją romskich dzieci w szkołach specjalnych (Stowarzyszenie Romów w Polsce 2011). Bardzo ważnym komponentem tej części Programu jest wspieranie asystentów edukacji romskiej (AER) oraz liderów romskich uczestniczących w edukacji.

Edukacja dzieci romskich stanowiła zawsze obszar priorytetowy polityk społecznych z uwagi na dość trudno rozwiązywalny problem diagnozowania przyczyn niskiego poziomu wykształcenia wśród Romów. W okresie Polski Ludowej, jak i we wczesnych latach dziewięćdziesiątych dominował pogląd, który można określić jako kulturocentryczny – winą za niską skolaryzację (relatywnie niskie uczestnictwo Romów w szkolnictwie) obarczano więc samych Romów i ich rzekome, niezmiennie i niezbywalne cechy kulturowe. Na skutek egzotycyzacji Romów, w której często udział brali etnografowie i badacze ich kultury reprezentujący ten kulturocentryczny punkt widzenia, Romów traktowano jako niechętnych szkole „z natury” i jako posiadających paralelny system kształcenia w domu, w którym nauka pisania i czytania nie miała żadnej wartości, a szkoła jako instytucja stanowiła świat wrogi kulturze romskiej (Ficowski 1985).

W niektórych podejściach instytucjonalnych *implicite* zakładano, że Romowie z natury prowadzą koczowniczy tryb życia, stąd niespecjalnie inwestowano czas i uwagę w kształcenie romskich dzieci, o których istniało przekonanie, że i tak nie ukończą szkoły, a z uwagi na mobilność rodzin przeniosą się do innej. Na przeszkodzie stały też rzeczywiste praktyki kulturowe Romów, takie jak presja na wchodzenie w związki małżeńskie czy konieczność podejmowania pracy zarobkowej we wczesnym wieku (Mirga, Mróz 1994). Należy także pamiętać, że władze Polski Ludowej nie do końca orientowały się w różnorodności wspólnot romskich i myliły grupy wędrownie z osiadłymi, co widoczne było w implementacji polityki sedentaryzacyjnej (zakaz wędrowania, nakaz osiedlania) tej grupy w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy akcja osiedleńcza objęła również Romów karpaccich, od wieków osiadłych na południu Polski (Fiałkowska i in. 2018). Brak właściwej diagnozy sytuacji Romów w Polsce, rozpoznania grup, zwyczajów i potrzeb, a przede wszystkim istnienie fałszywych założeń o kulturze romskiej skutkowało więc niekiedy brakiem podejścia do romskich uczniów, w których skupiano by się na długofalowej edukacji.

Obecnie odchodzi się od podobnych stereotypów, wskazując, że **traktowanie edukacji szkolnej przez Romów jest rezultatem ich adaptacji i samoobrony przed systemem szkolnictwa, które kulturową odmienność, inność i obcojęzyczność traktował jako problem do pokonania lub wykorzenia, a nie akceptacji w duchu tolerancji wobec odmienności kulturowej**. Przyczyny problemu skolaryzacji upatruje się więc raczej w systemowym rasizmie,

w antycyganizmie³⁷ i niedopasowaniu szkół do wielokulturowych klas, a przede wszystkim zwraca się uwagę na konieczność bardziej wrażliwego kulturowo podejścia do dzieci, dla których język polski nie jest językiem pierwszym.

Jak wskazuje Agnieszka Caban, skutkiem programów na rzecz społeczności romskiej w Polsce jest fakt, że „na jednostkach edukacyjnych ciąży obowiązek podtrzymywania tożsamości etnicznej uczniów pochodzenia romskiego na podstawie przepisów oświatowych” (Caban 2023). Jednym ze sposobów wywiązywania się z tego obowiązku jest zatrudnianie osób romskich i nieromskich w charakterze asystentów edukacji romskiej³⁸ (AER). Są to najczęściej osoby pochodzenia romskiego, znające środowisko i cieszące się zaufaniem rodziców. Asystenci edukacji romskiej są pracownikami samorządów zajmującymi stanowisko pomocnicze w szkole, nie są pracownikami zatrudnionymi na podstawie Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215), ale pracują w charakterze pomocy nauczyciela, których zatrudnienie regulują przepisy ustawy o pracownikach samorządowych³⁹.

3.3. Edukacja romska z bliska: rola asystentów, dobre praktyki i wyzwania w Polsce i Europie

Instytucja asystentów edukacji romskiej – znanych również jako mediatorzy romscy – pojawiła się po raz pierwszy w latach osiemdziesiątych XX wieku w Hiszpanii jako narzędzie wspierania integracji Romów ze społeczeństwem większościowym. W kolejnych dekadach rozwiązanie to było wdrażane w innych krajach europejskich, między innymi w Finlandii, Czechach, na Słowacji i na Węgrzech, by w XXI wieku pojawić się także w Polsce. W Polsce przyjęto termin „asystent edukacji romskiej”, odchodząc od określenia „mediator” ze względu na jego specyficzne konotacje.

Doświadczenia zdobyte w pracy asystentów i mediatorów pokazują, że ich rola wykracza daleko poza wsparcie edukacyjne – są oni realnym filarem lokalnej integracji społecznej.

³⁷ Antycyganizm to specyficzna forma rasizmu, uprzedzeń i dyskryminacji skierowana wobec Romów oraz osób postrzeganych jako Romowie. Termin ten odnosi się zarówno do negatywnych stereotypów, mowy nienawiści i przemocy motywowanej etnicznie, jak i do systemowego wykluczenia w obszarach takich jak edukacja, zatrudnienie, mieszkalnictwo czy opieka zdrowotna. Antycyganizm ma charakter strukturalny i instytucjonalny – często jest utrwalany przez polityki publiczne, działania władz oraz praktyki administracyjne. Uznany przez Unię Europejską, Radę Europy i inne organizacje międzynarodowe za formę rasizmu, antycyganizm jest głęboko zakorzeniony historycznie i stanowi jedną z głównych barier integracyjnych i praw człowieka, z jakimi mierzy się społeczność romska w Europie.

³⁸ Na ten temat pisze też Agnieszka Kozakoszczak w rozdziale szóstym dotyczącym asystentury międzykulturowej.

³⁹ Podstawy prawne funkcjonowania systemu informacji oświatowej: <https://pomoc.sio.gov.pl/instruktion/zatrudnienie/>.

Obecnie w Europie funkcjonują różne typy tego rodzaju wsparcia: asystenci edukacyjni, mediatorzy zdrowotni, zawodowi, środowiskowi oraz międzykulturowi. Ci ostatni działają głównie na rzecz migrantów (w tym Romów migrujących wewnątrz w Europie w wyniku konfliktów, rozszerzenia Unii Europejskiej czy kryzysów uchodźczych) i najczęściej nie pochodzą z romskiej społeczności – na przykład w Belgii czy Niemczech. Cechą wyróżniającą asystentów romskich jest ich pochodzenie z romskiej społeczności, znajomość języka i realiów życia lokalnych Romów. Dzięki temu mogą skutecznie pośredniczyć między instytucjami publicznymi a społecznością, diagnozować potrzeby, wspierać dostęp do usług publicznych oraz opiniować działania władz tak, by były skuteczne i adekwatne kulturowo.

Mimo pewnych ograniczeń wieloletnich działań na rzecz szeroko rozumianej integracji Romów **funkcjonowanie asystentów i mediatorów jest uznawane za jedno z najbardziej efektywnych**, a przy tym stosunkowo niskokosztowych **rozwiązań**⁴⁰. Dlatego wiele krajów – szczególnie te, które uznają Romów za mniejszość narodową lub etniczną – wdraża i utrzymuje tego typu rozwiązania. W państwach, gdzie takie prawne uznanie nie funkcjonuje (na przykład Francja, Holandia, Szwajcaria), mediatorzy romscy działają sporadycznie, zwykle w ramach projektów prowadzonych przez organizacje pozarządowe. **Polski model asystentów edukacji romskiej jest uważany za jeden z najbardziej udanych w Europie.**⁴¹ Kluczowym czynnikiem jego sukcesu było odejście od wymogu formalnego wykształcenia, co umożliwiło zatrudnienie osób silnie zaangażowanych w życie lokalnych społeczności, rozumiejących ich potrzeby. W wielu wypadkach osoby te z czasem podnosiły swoje kwalifikacje, często kończąc studia wyższe.

Funkcja asystenta została wprowadzona w Polsce w 2001 roku, początkowo w Małopolsce. Od tego czasu liczba asystentów systematycznie rosła – z dwudziestu osób w 2001 roku do około dziewięćdziesięciu w 2024 w skali całego kraju, co jednak dalej, jak wskazują romskie organizacje i badacze, jest liczbą niewystarczającą (European Commission i in. 2018, 2019, 2020). Od 2004 roku zawód ten figuruje na oficjalnej liście zawodów w Polsce, a asystenci pracują we wszystkich większych społecznościach romskich. Przeważają kobiety (około 75%), a większość zatrudniona jest na podstawie umowy o pracę w różnym wymiarze czasu.

⁴⁰ Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spoecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030>.

⁴¹ Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/program-integracji-spoecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030>.

Finansowanie tej funkcji przeszło ewolucję – od środków z rządowego Programu na rzecz społeczności romskiej (2001–2013) do mechanizmu zwiększonej subwencji oświatowej, naliczanej na podstawie wagi przypisanej uczniom z mniejszości narodowych i etnicznych. Pracodawcami asystentów są dziś jednostki samorządu terytorialnego i dyrektorzy szkół, a ich wynagrodzenia pokrywane są ze środków budżetu państwa. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku szkoły mogą realizować zadania związane z podtrzymywaniem tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości, między innymi zatrudniając asystentów⁴².

Jednym z kluczowych wyzwań pozostaje systematyczna i rzetelna aktualizacja danych przez samorządy – brak zgłoszenia obecności uczniów romskich skutkuje brakiem dodatkowego finansowania, a tym samym brakiem możliwości zatrudnienia asystentów. Tymczasem stawki są znaczne – w 2025 roku podstawowa subwencja na ucznia wyniesie 9477 zł⁴³, a w wypadku uczniów z mniejszości może być zwiększana o 100–200% w zależności od zastosowanej wagi.⁴⁴

Od 2013 roku asystenci edukacji romskiej mogą także wspierać proces orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, co jest unikatowym rozwiązaniem w skali Europy oraz przyczynia się do zmniejszenia liczby dzieci romskich kierowanych do szkół specjalnych⁴⁵.

Skuteczne funkcjonowanie działań asystentów wymaga nie tylko odpowiednich regulacji – które już istnieją – ale przede wszystkim ich konsekwentnego i świadomego wdrażania przez lokalne władze. **Jak wskazuje wiele diagnoz, asystenci edukacji romskiej, ale także asystenci międzykulturowi, to dziś nie tylko pracownicy szkół, ale także istotny zasób społeczny i kulturowy, który warto wzmacniać i rozwijać z korzyścią dla całego społeczeństwa.**⁴⁶

⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1627).

⁴³ Podział subwencji oświatowej na 2025 rok: <https://www.prawo.pl/oswiata/potrzeby-oswiatowe-podzial-srodkow-w-2025-r,530794.html>.

⁴⁴ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 18 grudnia 2024 roku w sprawie sposobu podziału łącznej kwoty potrzeb oświatowych między jednostki samorządu terytorialnego w 2025 roku (Dz.U. z 2024 r. poz. 1930).

⁴⁵ Interpelacja poselska w sprawie edukacji dzieci z mniejszości romskiej: <https://orka2.sejm.gov.pl/I26.nsf/main/696A37B3>.

⁴⁶ Raporty Roma Civil Monitor dotyczące Polski: <https://www.romacivilmonitoring.eu/countries/poland/>.

Mimo znaczenia i skuteczności tej funkcji asystenci wciąż borykają się z wieloma trudnościami – ich liczba jest niewystarczająca, zakres obowiązków znacznie przekracza formalne ramy zatrudnienia, a wynagrodzenia są niskie. Często są to lokalni liderzy, wykonujący także zadania organizacyjne, rzecznicze i społeczne, a mimo to brakuje systemowego wsparcia dla ich pracy.

Jak wskazują raporty i badania (Caban, Kołaczek 2023) dotyczące pracy asystentów edukacji romskiej, ich ambiwalentna pozycja w strukturze szkoły wciąż generuje liczne trudności – zarówno organizacyjne, jak i wizerunkowe. Asystenci często funkcjonują na pograniczu świata szkoły i społeczności romskiej – są postrzegani jako „pomiędzy”, co skutkuje niejednoznacznym odbiorem ich roli przez nauczycieli i nauczycielki, dyrekcję oraz rodziców. Brak jasnych ram kompetencyjnych, nadal niespójne modele zatrudnienia (często na część etatu, również w ramach umów cywilnoprawnych) oraz niewystarczające przeszkolenie pogłębiają to poczucie niepewności i niedoceny ich pracy.

Asystenci – rekrutowani najczęściej spośród samych Romów – pełnią kluczową funkcję kulturowych mediatorów. Ułatwiają dzieciom adaptację w środowisku szkolnym, tłumaczą treści edukacyjne oraz zasady obowiązujące w szkole, wspierają komunikację z rodzicami, pomagają przy odrabianiu lekcji, a także organizują działania integracyjne. Ich rola wykracza poza wsparcie dydaktyczne – są też powiernikami, przewodnikami i często jedynymi osobami w szkole, które rozumieją zarówno kontekst kulturowy dziecka romskiego, jak i mechanizmy funkcjonowania instytucji edukacyjnej.

Ich wsparcie przyczynia się do wzrostu frekwencji oraz ograniczenia liczby dzieci kierowanych do szkół specjalnych – przez lepsze rozpoznanie barier językowych i kulturowych oraz przeciwdziałanie błędnym diagnozom psychologiczno-pedagogicznym, które nie uwzględniają kontekstu wielokulturowego (Kołaczek, Talewicz-Kwiatkowska 2011). Brak zrozumienia odmiennych stylów komunikacji, norm zachowania czy doświadczeń migracyjnych może prowadzić do mylnego interpretowania trudności adaptacyjnych jako symptomów zaburzeń rozwojowych. Uwzględnienie perspektywy kulturowej pozwala trafniej ocenić potrzeby dziecka i zaplanować odpowiednie wsparcie edukacyjne.

Asystenci odgrywają istotną rolę także w procesach budowania zaufania między szkołą a rodziną romską – szczególnie w sytuacjach, w których wcześniejsze doświadczenia edukacyjne rodziców były negatywne lub wiązały się z dyskryminacją. Dzięki ich pracy zwiększa się też gotowość rodziców do współpracy z placówką edukacyjną, w tym do uczestnictwa w zebraniach, konsultacjach i wydarzeniach szkolnych.

Wciąż jednak nierozwiązanym problemem pozostaje brak systemowych rozwiązań w zakresie rekrutacji, szkolenia i finansowania pracy asystentów edukacji romskiej. Jak podkreśla

Agnieszka M. Caban, asystenci często nie mają zapewnionych ścieżek rozwoju zawodowego, brakuje im wsparcia metodycznego, a ich rola nie jest wpisana w żadne obowiązujące regulacje oświatowe na poziomie ustawowym. W konsekwencji ich praca – mimo wysokiej wartości społecznej i edukacyjnej – bywa traktowana jako tymczasowa, dorywcza i drugorzędna.

Niepokojące są także dane wskazujące na spadek liczby asystentów edukacji romskiej w szkołach po 2015 roku, co wiązano między innymi z ograniczeniem środków finansowych na programy edukacyjne dla Romów oraz ze zmianami priorytetów polityki oświatowej. Tam, gdzie asystenci przestali działać, obserwuje się wyraźny regres w zakresie frekwencji, współpracy z rodziną i poziomu adaptacji dzieci romskich do życia szkolnego (Caban 2023; Caban, Kołaczek 2023). Dlatego eksperci i praktycy edukacyjni postulują nie tylko przywrócenie i rozszerzenie programów zatrudniania asystentów edukacji romskiej, ale także instytucjonalne osadzenie ich funkcji w strukturze szkoły – na przykład przez utworzenie stanowiska asystenta międzykulturowego z jasnym zakresem obowiązków, odpowiednim wynagrodzeniem i ze wsparciem systemowym. Coraz częściej wskazuje się także na konieczność wypracowania modelu współpracy interdyscyplinarnej – asystentów edukacji romskiej, pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych i organizacji romskich – który umożliwiłby skuteczne wsparcie uczniów i uczennic w całym cyklu edukacyjnym: od przedszkola po szkołę ponadpodstawową (European Commission i in. 2020).

W raportach Fundacji Jaw Dikh w ramach Roma Civil Monitor (RCM) podkreślono kluczową rolę asystentów edukacji romskiej jako kulturowych mediatorów między szkołą a rodziną ucznia / uczennicy. Ich działania – takie jak wsparcie uczniów i uczennic, tłumaczenie zasad szkolnych, pomoc w komunikacji z rodzicami – przyczyniają się do poprawy frekwencji, zmniejszenia absencji i ograniczenia błędnych diagnoz psychologicznych. Jednocześnie raporty wskazują na brak jednolitych standardów zatrudnienia asystentów edukacji romskiej, niski poziom wynagrodzeń, niedostateczne wsparcie merytoryczne i marginalizowanie ich roli w szkołach. W części regionów po 2015 roku odnotowano spadek liczby asystentów, między innymi z powodu ograniczenia środków i zmiany priorytetów edukacyjnych.

W związku z powyższymi raportami Roma Civil Monitor rekomendują wzmocnienie roli asystentów edukacji romskiej przez instytucjonalne osadzenie ich funkcji w strukturze szkoły, zapewnienie odpowiedniego przeszkolenia zawodowego, stabilnego zatrudnienia oraz formalne uznanie ich kompetencji w strukturze szkoły. Podkreślają również potrzebę wypracowania modelu współpracy interdyscyplinarnej, obejmującego asystentów edukacji romskiej, pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych i organizacji romskich, który umożliwiłby skuteczne wsparcie ucznia / uczennicy w całym cyklu edukacyjnym (European Commission i in. 2019, 2020). W swojej istocie asystent edukacji romskiej jest

przede wszystkim rodzajem pośrednika między światem romskiej rodziny a światem polskiej szkoły, jest też osobą często blisko pracującą z pracownikami socjalnymi, policją, lekarzami czy psychologiem szkolnym. Z uwagi na finansowanie pracy asystentów edukacji romskiej bezpośrednio z samorządu, praca takich osób jest często gorzej płatna od pracy nauczycieli i nauczycielek, przy dużo szerszym i skomplikowanym zakresie obowiązków. Wprowadzenie tej roli przyczyniło się również do zmiany postrzegania dzieci romskich w środowisku szkolnym – jako dzieci uczących się i aspirujących, a nie tylko beneficjentów pomocy. W dłuższej perspektywie wspierało to proces włączania romskich uczniów i uczennice do głównego nurtu edukacji i przeciwdziało ich wykluczeniu.

3.4. Asystenci międzykulturowi i asystenci edukacji romskiej – rola, potencjał i wyzwania

Asystenci międzykulturowi stali się po 2022 roku jednym z kluczowych elementów wsparcia dla uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskich szkołach, w tym także uczniów i uczennic romskich z Ukrainy. Jak wskazuje raport Asystenci międzykulturowi w polskich szkołach — klucz do inkluzji i równości w edukacji (Mirga-Wójtowicz 2024) **ich rola wykracza poza pomoc językową – są mediatorami kulturowymi, wspierają uczniów i uczennice w adaptacji, a nauczycieli i nauczycielki w zrozumieniu odmiennych potrzeb.** Model pracy asystentów międzykulturowych rozwija się na podstawie wcześniejszych doświadczeń z asystentami edukacji romskiej, którzy, jak wskazano powyżej, od początku XXI wieku odgrywają podobną rolę we wspieraniu romskich dzieci w szkołach. Oba modele – asystenta międzykulturowego i asystenta edukacji romskiej – mają więc potencjał do wzajemnego wzmacniania się, choć w praktyce często funkcjonują równolegle, bez spójnej koordynacji.

Asystenci międzykulturowi zgłaszają jednak istotne trudności systemowe, które przypominają problemy, z jakimi borykają się asystenci edukacji romskiej: niejasny zakres obowiązków, brak zasobów dydaktycznych i ograniczone uznanie ich pracy przez środowisko szkolne. Według badań koalicji Solidarity for Diversity (2024) aż 71% asystentów międzykulturowych doświadcza nierównego traktowania, a 60% uczniów i uczennic cudzoziemskich doświadczyło w szkołach dyskryminacji na tle etnicznym lub językowym. Zawód asystenta międzykulturowego często bywa sfeminizowany, niskopłatny i postrzegany jako praca tymczasowa, co pogłębia problemy z rekrutacją i utrzymaniem wykwalifikowanych kadr (Mirga-Wójtowicz 2024).

W kontekście romskich uczniów z Ukrainy szczególne znaczenie mają asystenci posiadający doświadczenie pracy w środowisku romskim – w tym asystenci edukacji romskiej, którzy mogą pełnić funkcję kulturowych tłumaczy między szkołą a rodziną. Nie ulega wątpliwości, że wobec nowych wyzwań niezbędne jest wzmocnienie ich roli, zapewnienie środków na zatrudnienie, systemowe włączenie w działania szkół oraz współpraca z organizacjami romskimi i migracyjnymi. Integracja dzieci romskich z Ukrainy wymaga bowiem podejścia międzykulturowego i zindywidualizowanego, a nie ujednoliconego modelu pomocy. W dłuższej perspektywie konieczne jest wypracowanie modelu współpracy asystentów międzykulturowych i asystentów edukacji romskiej w szkołach z dużym udziałem dzieci romskich z doświadczeniem migracyjnym – z podziałem ról, ze wspólnymi szkoleniami i z jasnym mandatem działania.

3.5. Edukacja Romów w Polsce: analiza efektów długoterminowych działań strategicznych

Rezultaty wdrażania wieloletnich programów wsparcia edukacyjnego dla dzieci romskich w Polsce są zauważalne. Do najważniejszych osiągnięć należą: znaczny spadek liczby dzieci kierowanych do szkół specjalnych – co potwierdzają między innymi wyniki badań (Kołaczek, Talewicz-Kwiatkowska 2011), wskazujące, że dzieci trafiały do tego typu placówek głównie z powodu barier językowych, a nie realnych deficytów poznawczych. Równocześnie, szczególnie po 2010 roku, zaobserwowano wzrost liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli, co było rezultatem finansowania przez Program dowozu dzieci romskich oraz działań adaptacyjnych w placówkach przedszkolnych.

W latach 2005–2020 znacznie wzrosła również liczba uczniów i uczennic oraz studentów i studentek romskich objętych wsparciem stypendialnym. Według raportów Roma Civil Monitor (European Commission i in. 2019, 2020) oraz danych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji⁴⁷ corocznie kilkadziesiąt romskich osób studiujących korzystało z tych form wsparcia, co wskazuje na przełamywanie barier edukacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego i wzrost zainteresowania kontynuowaniem nauki przez młode pokolenie Romów. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji od wielu lat realizuje programy stypendialne skierowane do uczniów i uczennic oraz studentów i studentek romskich⁴⁸,

⁴⁷ Dane Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/programy-integracji-spolecznosci-romskiej>.

⁴⁸ Wykaz dotacji celowych w ramach Programu integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030: <https://www.gov.pl/web/mswia/wykaz-dotacji-celowych-ze-srodkow-programu-integracji-spolecznej-i-obywatelskiej-romow-w-polsce-na-lata-2021-2030-w-2024-roku-na-zadania-systemowe-mswia-pn-program-stypendialny-ministra-swia-dla-uczniow-romskich-szkol-ponadpodstawowych-oraz-program-stypendialny-ministra-swia-dla-studentow-romskich>.

których głównym celem jest przeciwdziałanie przedwczesnemu opuszczaniu systemu edukacji oraz wspieranie kontynuacji nauki na poziomie średnim i wyższym. Stypendia te przyznawane są na podstawie indywidualnych wniosków, z uwzględnieniem opinii przedstawicieli społeczności romskiej. Równolegle romscy studenci i studentki mogą korzystać także z ogólnodostępnych form wsparcia, takich jak stypendia socjalne czy zapomogi, finansowanych z dotacji rządowych przekazywanych uczelniom wyższym. Brak oficjalnych danych etnicznych uniemożliwia jednak dokładne oszacowanie skali zjawiska. Podczas spotkań eksperckich, między innymi w Ministerstwie Edukacji Narodowej⁴⁹, podkreślano, że dane takie nie są zbierane celowo, przede wszystkim ze względu na ochronę prywatności obywateli i obywaterek. Warto jednak zaznaczyć, że ta praktyka budzi ambiwalentne odczucia. Z jednej strony brak danych ogranicza możliwość dokładnego monitorowania rezultatów polityk publicznych i skutecznego planowania wsparcia edukacyjnego. Z drugiej strony – gromadzenie informacji o przynależności etnicznej niesie ryzyko ich niewłaściwego wykorzystania, na przykład do stygmatyzacji dzieci romskich, które nie korzystają z przeznaczonych dla nich programów, bo nie mają takiej potrzeby. Tego rodzaju dylemat podkreśla znaczenie etycznych ram w prowadzeniu polityk opartych na danych oraz potrzebę łączenia skuteczności działań z ochroną praw jednostki. Istotnym wyzwaniem są także bariery językowe i kulturowe. Dzieci romskie często nie znają języka polskiego w stopniu umożliwiającym aktywne uczestnictwo w zajęciach. Diagnozy psychologiczno-pedagogiczne oparte na niesprawdzonych kulturowo testach (na przykład skali Wechslera) prowadzą do błędnego kierowania uczniów i uczennic do edukacji specjalnej. Raport Stowarzyszenia Romów w Polsce (Kołaczek, Talewicz-Kwiatkowska 2011) wskazuje, że system diagnostyczny nie uwzględnia kontekstu językowego i kulturowego, co skutkuje trwałym wykluczeniem edukacyjnym. Dodatkowym problemem jest brak monitoringu losów uczniów i uczennic romskich. **W systemie brakuje narzędzi śledzenia ścieżek edukacyjnych i zawodowych tej grupy – nie wiadomo, ilu beneficjentów programów kończy szkołę średnią, podejmuje studia lub znajduje zatrudnienie. Brak takich danych uniemożliwia ocenę skuteczności działań integracyjnych i planowanie przyszłych interwencji.** Szkoły w Polsce wciąż nie mają systemowych polityk antydyskryminacyjnych ani opracowanych procedur reagowania na przejawy dyskryminacji wobec dzieci romskich. Zarówno analizy organizacji społecznych, jak i badania jednoznacznie wskazują na brak przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w środowisku wielokulturowym. Działania antydyskryminacyjne mają zazwyczaj charakter incydentalny i doraźny, a nie systemowy (Mirga-Wójtowicz 2024).

⁴⁹ Rozmowa z przedstawicielką Centralnej Rady Romów w Polsce, która jest członkinią i uczestniczy w pracach grupy roboczej do spraw włączania dzieci romskich w Ministerstwie Edukacji Narodowej, działającej w ramach rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy na lata 2024–2027.

Choć raport Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej (European Union Agency for Fundamental Rights 2018) odnosi się do całej Europy, jego ustalenia – szczególnie te dotyczące wysokiego odsetka młodych Romów pozostających poza edukacją i zatrudnieniem (NEET⁵⁰) – znajdują odzwierciedlenie również w polskim kontekście. Dane zebrane przez organizacje pozarządowe i same społeczności romskie pokazują, że brak całościowej strategii antydyskryminacyjnej w szkołach przyczynia się do pogłębiania barier edukacyjnych i społecznych wśród romskiej młodzieży, w tym uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym. Tym samym niemożliwe staje się planowanie długofalowych działań, które realnie odpowiadałyby na potrzeby tej grupy i przeciwdziałałyby wielopokoleniowemu wykluczeniu edukacyjnemu.

Edukacja przedszkolna i zajęcia pozalekcyjne w kontekście dzieci romskich – wyzwania i dobre praktyki

Problemy edukacyjne romskich uczniów i uczennic mają charakter systemowy i złożony, obejmując różne etapy edukacji i obszary funkcjonowania szkoły. Jednym z najważniejszych wyzwań jest edukacja przedszkolna. Mimo wprowadzenia prawa do wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku od trzech do pięciu lat oraz obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci sześciolletnich (zgodnie z art. 31 ustawy – Prawo oświatowe) dostęp do przedszkoli pozostaje nierówny, zwłaszcza w gminach wiejskich i regionach o wysokim udziale społeczności romskiej. Gminy mają ustawowy obowiązek zapewnienia odpowiednich warunków, jednak w praktyce brakuje infrastruktury, kadry przygotowanej do pracy w środowisku wielokulturowym oraz środków na dowóz dzieci.

Doświadczenia projektu „Misja Asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce” (Caban, Kołaczek 2023; Caban 2023) zwracają uwagę na kluczowe znaczenie wychowania przedszkolnego jako narzędzia przeciwdziałania marginalizacji. Nie do przecenienia jest także rozwój świetlic środowiskowych i zajęć pozalekcyjnych, które w wielu miejscowościach, takich jak Tarnów, Nowy Sącz, Kamienna Góra, Limanowa czy Kraków, stały się miejscami codziennej edukacyjnej integracji dzieci romskich i nieromskich. Inicjatywy te pełniły funkcję nie tylko edukacyjną, ale także społeczną, wpływając na poprawę relacji międzykulturowych i redukcję napięć lokalnych. Pozytywne rezultaty tych działań stanowią solidny fundament dalszego rozwijania systemu wsparcia edukacyjnego dla dzieci romskich, w tym nowo przybyłych uczniów z Ukrainy.

⁵⁰ Osoby młode niepracujące, nieuczące się i niedokształcające się (not in education, employment or training, NEET). Udział w danej grupie wieku osób bezrobotnych lub biernych, które nie kontynuują nauki w systemie edukacji formalnej i nie dokształcają się / nie szkolą się w systemie edukacji pozaformalnej (w ciągu czterech tygodni przed badaniem) w ludności ogółem w tej samej grupie wieku.

Nowym wyzwaniem, na które wskazują Michał P. Garapich, Elżbieta Mirga-Wójtowicz i Monika Szewczyk w raporcie „Krakowscy Romowie – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” (Garapich i in. 2021), **jest uwzględnienie specyfiki nowego pokolenia dzieci romskich – wielokulturowych i często posiadających kapitał transnarodowy. Część z nich to dzieci rodzin powracających z migracji zarobkowych do Wielkiej Brytanii, Niemiec czy Skandynawii.** Ich doświadczenia edukacyjne oraz kompetencje językowe i kulturowe różnią się od dzieci, które nigdy nie opuszczały Polski. Wymaga to od systemu edukacji elastyczności i wrażliwości międzykulturowej. W związku z tym istotne staje się przesunięcie idei integracji ku inkluzji – nie chodzi jedynie o włączenie dzieci romskich do istniejącego systemu, ale o jego przekształcanie w sposób, który uwzględnia ich potrzeby, perspektywy i doświadczenia. Kluczowa jest tu rola asystentury międzykulturowej – zarówno asystentów edukacji romskiej, jak i nowych form wsparcia edukacyjnego, na przykład mentorów romskich czy doradców do spraw równości. Należy podkreślić, że **w szybko zmieniającym się krajobrazie etniczno-kulturowym w Polsce** sprawy te dotyczą szkoły polskiej w ogóle, **wszak coraz więcej szkół ma uczniów i uczennice pochodzenia imigranckiego, dzieci polskie urodzone za granicą, dzieci z mieszanych małżeństw oraz dzieci, dla których język polski nie jest językiem używanym w kontaktach domowych.**

Co istotne i podnoszone przez romskich liderów i liderki oraz aktywistów i aktywistki, bez aktywnego udziału Romów w tworzeniu polityk edukacyjnych system nie będzie w stanie odpowiednio odpowiadać na wyzwania i potrzeby społeczności. Konieczne jest zatem dalsze wspieranie oddolnych inicjatyw, finansowanie lokalnych świetlic i przedszkoli z komponentem międzykulturowym oraz rozwój kadry edukacyjnej przygotowanej do pracy w środowiskach zróżnicowanych etnicznie i kulturowo.

Mimo ewidentnych braków i niedociągnięć długofalowa ocena efektów Programu integracji społeczności romskiej w Polsce jest pozytywna. Jest to jednak postęp oparty na kruchych podstawach, podatnych na wstrząsy wywołane czynnikami geopolitycznymi, takimi jak wojna za wschodnią granicą czy pandemia, a także na zmianach demograficznych i kulturowych zachodzących w Polsce. Dobitym dowodem, z jakimi trudnościami zmagają się romscy uczniowie i uczennice oraz ich rodziny, był kryzys związany ze wstrzymaniem edukacji stacjonarnej w wyniku pandemii COVID-19, kiedy to cały system szkolnictwa przeszedł na edukację zdalną. Oczywiście edukacja wszystkich uczniów i uczennic w Polsce została w poważny sposób wówczas zakłócona, niemniej, jak wskazuje Sonia Styrkacz (2022), szczególnie dotknęło to rodziny o nikłych zasobach, których wśród Romów nadal jest spory odsetek. Brak wydzielonych pokoi przeznaczonych dla dzieci, komputerów, książek czy sprzętu ułatwiającego zdalne nauczanie poważnie przeszkodził w edukacji wielu romskich dzieci (Styrkacz 2021).

3.6. Romowie w Ukrainie – populacja, rozmieszczenie i specyfika sytuacji społecznej

Romowie w Ukrainie są jedną z największych i jednocześnie najbardziej zróżnicowanych mniejszości etnicznych. Liczebność społeczności romskiej szacowana jest na od 200 tysięcy do 400 tysięcy osób, jednak oficjalne dane są znacznie zaniżone z powodu wieloletniego braku zaufania do instytucji publicznych oraz trudności w samodeklaracji etnicznej, wynikających z obawy przed dyskryminacją i przemocą (Bocheva 2019). Szczególnie trudna jest sytuacja osób niezarejestrowanych, których liczba może sięgać nawet 30 tysięcy – pozostają oni formalnie niewidoczni, a tym samym pozbawieni dostępu do podstawowych usług państwowych, co rodzi ryzyko bezpaństwowości.

Największe skupiska Romów występowały i nadal występują na Zakarpaciu (Mirga-Wójtowicz i in. 2022), w miastach takich jak Użhorod, Mukaczewo czy Berehowe. Wiele osób z tego regionu posiada podwójne obywatelstwo – ukraińskie i węgierskie – co jest konsekwencją polityki paszportowej Węgier względem mniejszości narodowych. Romowie zamieszkują również obwody odeski, dnipropietrowski, charkowski, kijowski i chersoński. Wyróżniają się znacznym zróżnicowaniem pod względem grupowym (Lovara, Kalderasha, Servika, Krimé) i językowym (język romani w różnych dialektach, ukraiński, rosyjski, węgierski) (Mirga-Wójtowicz i in. 2022). W wielu miejscach Romowie żyją w oddzielnych osiedlach, często pozbawionych infrastruktury, dostępu do usług publicznych, kanalizacji czy bieżącej wody. Mimo prób integracji warunki bytowe wielu społeczności przypominają struktury osad nieformalnych, co dodatkowo pogłębia ich wykluczenie społeczne i ekonomiczne.

Jeszcze przed wybuchem wojny sytuacja Romów w Ukrainie była bardzo trudna – społeczność ta zmagła się z bardzo wysokim bezrobociem, niskim poziomem wykształcenia, brakiem dostępu do opieki zdrowotnej i brakiem dokumentów tożsamości. Wielu Romów nigdy nie miało możliwości rejestracji urodzenia, co uniemożliwiało im korzystanie z edukacji i opieki zdrowotnej, a także uzyskanie zatrudnienia i zabezpieczenia społecznego. Braki te nie były przypadkowe – są skutkiem wieloletnich zaniedbań państwa, a także spuścizny radzieckiej polityki asymilacyjnej, która próbowała pozbawić Romów odrębności kulturowej.

Romowie w Ukrainie byli także mniejszością, wobec której dokonywano brutalnych aktów przemocy, często przez zorganizowane bojówki skrajnej prawicy. Jak pokazują raporty Minority Rights Group (2018) oraz Amnesty International (2018), między 2016 a 2018 rokiem doszło do licznych brutalnych ataków na romskie obozowiska, podpaleń domów i fizycznej przemocy ze strony grup skrajnie prawicowych – przy biernej postawie, a niekiedy nawet przy współudziale służb porządkowych. Brak odpowiedzi państwa na te ataki stworzył klimat bezkarności i nasilił poczucie zagrożenia wśród społeczności romskiej.

W przeciwieństwie do Polski, gdzie od 2004 roku realizowany jest Program na rzecz społeczności romskiej, ukraińscy Romowie przez lata pozostawali poza zasięgiem jakiegokolwiek państwowej polityki inkluzyjnej. Wiele romskich rodzin z Ukrainy nigdy nie miało kontaktu z systemem ochrony zdrowia, edukacji czy pomocy społecznej. Państwowe strategie integracyjne w Ukrainie – takie jak Strategia integracji Romów do 2020 roku – mimo formalnego istnienia były niedofinansowane, nieskoordynowane i realizowane bez realnych konsultacji z przedstawicielami społeczności (Fiałkowska i in. 2024). Jeszcze przed wojną wielu Romów z Zakarpacia i południowo-wschodniej Ukrainy podejmowało migracje zarobkowe do państw Unii Europejskiej, wykorzystując podwójne obywatelstwo lub nieformalne kanały migracyjne. Po 24 lutego 2022 roku migracje te przybrały masowy charakter. Brak dokumentów, dyskryminacja na granicach oraz trauma wojny znacznie utrudniły uzyskanie wsparcia, a część Romów była niekiedy wręcz wyrzucana z państwowych schronisk nawet w krajach przyjmujących, takich jak Polska, Słowacja czy Czechy (Mirga-Wójtowicz i in. 2022).

3.7. Romscy uchodźcy z Ukrainy w Polsce

W pierwszych trzech miesiącach kryzysu uchodźczego wywołanego inwazją Rosji na Ukrainę granice Polski przekroczyło blisko 7 milionów obywateli Ukrainy. W tym gorącym okresie, w którym doszło do ogromnego zrywu humanitarnego polskiego społeczeństwa (Jarosz, Klaus 2023), uwaga opinii publicznej nie skupiała się na fakcie, że **Ukraina jest krajem zróżnicowanym kulturowo, a nie wszyscy jej obywatele są etnicznymi Ukraińcami. Wśród tysięcy uchodźców pojawili się także Romowie, grupa etniczna, której liczebność w Ukrainie oceniana była na około 200–400 tysięcy osób** (Bocheva 2019). Dla porównania – romska społeczność w Polsce oficjalnie liczy ponad 17 tysięcy osób, z kolei polskie organizacje romskie szacują liczbę społeczności na około 35 tysięcy osób.

Dla wielu wolontariuszy i organizacji pomocowych pojawienie się odmiennej od większości uchodźców grupy romskich migrantów i migrantek przymusowych stanowiło dodatkowe wyzwanie. Ze względów bezpieczeństwa – kierując się doświadczeniem antyromskich pogromów w Ukrainie w ostatniej dekadzie – Romowie trzymali się razem, tworząc spore grupy kilkudziesięciu osób, przeważnie kobiet i dzieci (Mirga-Wójtowicz i in. 2022).

Interwencyjne raporty z tamtego okresu wskazują na niepokojące zjawisko systemowej dyskryminacji, szczególnie w zakresie zakwaterowania i bezpośredniej pomocy dla licznych romskich rodzin, co skłoniło organizacje do interwencji u Rzecznika Praw Obywatelskich (Mirga-Wójtowicz i in. 2022).

Wiele raportów opracowanych na podstawie działań monitorujących i dokumentacyjnych dotyczących sytuacji ukraińskich Romów (Durjasz i in. 2023; Fiałkowska i in. 2024;

Jarosz, Klaus 2023; Mirga-Wójtowicz, Fiałkowska 2022, Mirga-Wójtowicz i in. 2022; Mirga-Wójtowicz i in. 2023; Mirga-Wójtowicz i in. 2024; Oxfam 2022; OSCE 2023; Rorke, Zhuravel 2023) wskazuje na głębię i skomplikowanie problemów, ze szczególnym naciskiem na dyskryminację i nastroje antyromskie, których doświadczają ukraińscy uchodźcy romscy. W większości problemy dotyczą dostępu do zakwaterowania, dostępności edukacji, rynku pracy, opieki zdrowotnej oraz kwestii bezpieczeństwa.

Raporty (Mirga-Wójtowicz i in. 2023) wskazują również na inną bardzo ważną konsekwencję kryzysu uchodźczego i pojawienia się romskich uchodźców – bezprecedensową mobilizację polskich Romów. Wieloaspektowe przyczyny tej sytuacji wymagają dogłębnej analizy, niemniej należy podkreślić, że prężne i efektywne zaangażowanie się polskich Romów w pomoc uchodźcom było niezwykle synchronizacją czynników historycznych, kulturowych, instytucjonalnych i politycznych. Konieczność szybkiej interwencji, unikalne problemy uchodźców romskich z Ukrainy oraz atmosfera ogólnopolskiej partycypacji społecznej w zrywie pomocowym zbiegły się z możliwościami kapitałowymi i ludzkimi gęstej sieci romskich organizacji w Polsce. Budowanie od ponad dwóch dekad odpowiednich praktyk oraz *know-how* i znajomość instytucjonalno-prawnych uwarunkowań postawiły Romów polskich w wyjątkowej pozycji jako idealnych wykonawców tej pracy na rzecz uchodźców. W pewnym sensie w początkowym okresie kryzysu to państwo i samorządy „zrzuciły” problem na organizacje romskie, niemniej nie ulega wątpliwości, że zdecydowanie stanęły na wysokości zadania. Należy także podkreślić rolę międzynarodowego usieciowienia polskich Romów, których liderzy niejednokrotnie działają na forach skupiających europejskich Romów, czy to w ramach Rady Europy i Komisji Europejskiej, czy w niezależnych strukturach typu ERGO Network i ERIAC. Nie ulega również wątpliwości, że zadziałał tutaj element etnicznej solidarności i empatii wobec wspólnego losu uchodźców – wielu polskich Romów, wśród nich też liderzy i liderki, sami mieli doświadczenie uchodźcze w latach dziewięćdziesiątych (Fiałkowska i in. 2018).

3.8. Między wojną a wykluczeniem – integracja ukraińskich dzieci romskich i rodzin w Polsce po 2022 roku

Romskie dziecko będące uchodźcą z Ukrainy reprezentuje dość unikalny zestaw edukacyjnych wyzwań – z wielu powodów. Z jednej strony podziela, wraz z innymi dziećmi imigracyjnego pochodzenia, doświadczenie wyrwania wbrew woli ze swojego środowiska i pozostawienia za sobą znajomej przestrzeni, w tym szkoły, systemu nauczania, kadry nauczycielskiej, a przede wszystkim języka. Jako uchodźca z kraju pogrążonego w konflikcie zbrojnym jest też najczęściej naznaczone traumą, obawą o bliskich i świadomością stałej niepewności losu.

Dodanie elementu tożsamości romskiej do tego zbioru uwarunkowań wyznacza jednak nowy poziom wyzwań. Dla społeczności zmarginalizowanych i systemowo dyskryminowanych, sytuacja kryzysowa jest testem na przetrwanie i często elementem reaktywującym zestaw kulturowych doświadczeń grupy, a te w wypadku Romów naznaczone są długą, wielopokoleniową pamięcią, niekiedy skrajnej, wrogości otoczenia. Stąd problemy uczniów i uczennic romskich należy traktować nie jako związane jedynie z edukacją, ale w sposób holistyczny dotykający całej rodziny.

Dzieci romskie, które trafiły do Polski po 24 lutego 2022 roku w wyniku rosyjskiej inwazji na Ukrainę, stanowią jedną z najbardziej wrażliwych i niewidocznych grup uchodźczych w systemie edukacji. Ich sytuacja łączy w sobie wielopoziomowe wykluczenia: migracyjne, etniczne, językowe i społeczne. Doświadczenie wojny, migracji i dyskryminacji w kraju przyjmującym potęguje u nich uczucie zagubienia i wykluczenia edukacyjnego. Dodanie do tego tożsamości romskiej – historycznie związanej z marginalizacją i antycyganizmem – sprawia, że proces integracji staje się szczególnie trudny.

Raport Międzynarodowej Organizacji do spraw Migracji (International Organization for Migration, IOM) (Mirga-Wójtowicz i in. 2024) podkreśla, że dzieci romskie z Ukrainy często nie miały wcześniej kontaktu z systemem edukacyjnym – ani w Polsce, ani w Ukrainie. **Brak doświadczenia szkolnego, trudności językowe, uprzedzenia ze strony innych uczniów i uczennic oraz kadry nauczycielskiej, a także brak wsparcia ze strony asystentów edukacji romskiej, to przeszkody najczęściej wymieniane przez rodziców oraz nauczycieli i nauczycielki.** W szkołach brakuje wsparcia psychologicznego, zajęć wyrównawczych oraz programów językowych. **Dzieci te są często podwójnie stygmatyzowane – jako Ukraińcy i jako Romowie** (Mirga-Wójtowicz i in. 2024).

Raport Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych (Markowska-Manista i in. 2024) wskazuje, że dzieci romskie z Ukrainy często pozostają w systemowym „niedostatku widoczności” – nie są identyfikowane w statystykach, rzadko trafiają do formalnej edukacji, a ich doświadczenia są ignorowane w politykach publicznych. Praktycy podkreślają znaczenie asystentów romskich jako łączników między szkołą a rodziną oraz potrzebę edukowania nauczycieli i nauczycielek o specyfice tej grupy, na przykład o tym, że niektóre dzieci nie znają cyrylicy, ponieważ posługiwały się w domu językiem romani i nie chodziły regularnie do szkoły.

Sonia Styrkacz (2025) przedstawia pogłębioną analizę sytuacji dzieci romskich z Ukrainy, które znalazły się w Polsce po wybuchu wojny. Autorka podkreśla, że dzieci te często doświadczają wielopoziomowego wykluczenia: migracyjnego, etnicznego, językowego i społecznego. Wiele z nich nie miało wcześniej kontaktu z systemem edukacyjnym, co w połączeniu z traumą wojenną i migracyjną utrudnia ich adaptację w polskich szkołach. Dzieci te

często pełnią także funkcje opiekuńcze wobec młodszego rodzeństwa, są emocjonalnie nieprzygotowane do edukacji, a ich zachowania bywają błędnie interpretowane jako brak motywacji, nie zaś reakcja obronna. Szkoła powinna być dla nich miejscem bezpieczeństwa i relacji. Brak zaufania, niestabilność mieszkaniowa oraz brak wsparcia psychologicznego sprawiają, że dzieci te mają trudności z koncentracją i uczestnictwem w procesie nauczania. Zamiast otrzymać adekwatną pomoc, często spotykają się ze strony systemu z reakcją opartą na przemocy symbolicznej – subtelnej, niewidocznej formie przemocy, która polega na narzucaniu dominujących norm i wartości jako jedynych „właściwych” i „naturalnych”. Przejawia się to na przykład w niezauważalnym wykluczaniu uczniów z odmiennym zapleczem kulturowym czy społecznym. W konsekwencji dzieci te poddawane są stygmatyzacji i etykietowaniu, czyli przypisywaniu im negatywnych cech lub tożsamości (na przykład „trudne”, „zaniedbane”, „niewydolne edukacyjnie”), co nie tylko utrwała stereotypy, ale także pogłębia ich marginalizację i ogranicza dostęp do rzeczywistego wsparcia.

Zidentyfikowano wiele trudności i luk systemowych: brak dokumentów tożsamości, bariera językowa, brak wsparcia psychologicznego, niedobór wykwalifikowanych asystentów edukacji romskiej, brak danych statystycznych, niski poziom przygotowania nauczycieli i nauczycielek. Wyzwania te pogłębiają wykluczenie i marginalizację uczniów romskich z Ukrainy.

Opublikowane przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego streszczenie najnowszych projektów z dziedziny badań migracyjnych (Fiałkowska i in. 2025) wskazuje, że **romskie dzieci i ich rodziny żyją często w zbiorowych ośrodkach zakwaterowania, w izolacji od zewnętrznego środowiska – pozbawione dostępu do usług publicznych i edukacyjnych, transportu, zmagające się z brakiem prywatności i warunków umożliwiających naukę. Z rozmów z dziećmi wynika, że wiele z nich nie miało wcześniej kontaktu z edukacją, nie rozumie języka polskiego ani ukraińskiego (jeśli używają wyłącznie języka romani) i doświadcza przemocy instytucjonalnej – często nieintencjonalnej, wynikającej z nieprzygotowania systemu.**

W relacjach z dziećmi występują napięcia – wynikające z wewnętrznych uprzedzeń i różnic kulturowych. Romscy uczniowie i uczennice bywają izolowani także przez swoich rówieśników z Ukrainy (Styrkacz 2025). Wymaga to szczególnej uwagi kadry nauczycielskiej i interwencji wychowawczej, a także propagowania działań integracyjnych na poziomie szkoły i społeczności lokalnej. Przeciwdziałanie izolacji powinno być jednym z głównych celów polityki edukacyjnej w odniesieniu do dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i marginalizacji etnicznej.

Jednym z kluczowych czynników pogłębiających wykluczenie edukacyjne romskich dzieci uchodźczych z Ukrainy jest ich sytuacja mieszkaniowa. Zakwaterowanie w zbiorowych ośrodkach o złych warunkach sanitarnych, przeludnieniu i braku prywatności nie tylko

uniemożliwia dzieciom naukę w spokoju, ale także wpływa negatywnie na ich poczucie bezpieczeństwa – fundamentalne dla efektywnego uczenia się. Dzieci często są pozbawione dostępu do szkół z powodu odległości, braku transportu, dokumentów lub wsparcia instytucjonalnego. Szkoła, która mogłaby być miejscem integracji i rozwoju, w wielu wypadkach staje się kolejnym obszarem wykluczenia – pogłębiającym wcześniejsze doświadczenia dyskryminacji i traumy (Szewczyk, Mirga-Wójtowicz 2025). W konsekwencji powstaje błędne koło, w którym **brak stabilnego domu uniemożliwia edukację, a brak edukacji pogłębia społeczne wykluczenie**. W odpowiedzi na tę sytuację konieczne są skoordynowane działania, obejmujące poprawę warunków mieszkaniowych, dostęp do edukacji oraz wsparcie psychologiczne i kulturowe – tak żeby każde dziecko miało realną szansę na włączenie się w życie społeczne i edukacyjne.

W kontekście relacji polskich i ukraińskich Romów warto podkreślić wpływ wzajemnych różnic społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Jak zauważył szef Centralnej Rady Romów w Polsce Karol Kwiatkowski w jednym z podcastów Fundacji Jaw Dikh⁵¹, Romowie mieszkający w Polsce są „dwadzieścia lat do przodu” w zakresie integracji społecznej i obywatelskiej w porównaniu z Romami z Ukrainy. To różnica nie tylko w doświadczeniu instytucjonalnym, ale także w poziomie edukacji, znajomości języków i dostępności usług publicznych. Różnice te tworzą napięcia również wewnątrz samej społeczności romskiej – dla wielu Romów polskich pojawienie się uchodźców z Ukrainy było zarówno impulsem do solidarności, jak i źródłem napięć kulturowych i językowych. Wbrew powszechnemu przekonaniu, dialekty języka romani używane przez Romów w Polsce i Ukrainie mogą być wzajemnie niezrozumiałe, co komplikuje komunikację nawet wewnątrz tej samej grupy etnicznej.

Dodatkowym wyzwaniem jest społeczne i instytucjonalne oczekiwanie, że to właśnie polska społeczność romska powinna przejąć główną odpowiedzialność za integrację i pomoc uchodźcom romskim z Ukrainy. Taka logika „Romowie – Romom” prowadzi często do przeciążenia organizacji romskich, które bez wsparcia systemowego i finansowego nie są w stanie skutecznie odpowiedzieć na wszystkie potrzeby. Należy zatem unikać uproszczonego podziału obowiązków integracyjnych według klucza etnicznego i wzmacniać państwowe oraz samorządowe struktury wsparcia, jednocześnie szanując i wykorzystując kompetencje i doświadczenie organizacji romskich jako partnerów w działaniach integracyjnych.

W debacie na temat przyszłości romskich uchodźców z Ukrainy coraz częściej pojawia się pytanie, czy społeczność ta planuje pozostać w Polsce po zakończeniu wojny. Część przedstawicieli organizacji romskich i ekspertów wskazuje, że dla wielu rodzin Polska stanowi szansę na stabilniejsze życie, dostęp do opieki zdrowotnej, edukacji i mniej nasilone formy dyskryminacji niż w Ukrainie. Argument ten dotyczy zwłaszcza młodszych rodzin, które już dziś

⁵¹ https://www.youtube.com/watch?v=9IAo-BhZ_LM

deklarują chęć pozostania w Polsce. Jednak decyzja ta zależy od wielu czynników: warunków mieszkaniowych, dostępności pracy, trwałości integracji dzieci w szkołach oraz jakości relacji ze społecznością lokalną. W tym kontekście polityka państwa wobec romskich uchodźców z Ukrainy będzie mieć decydujące znaczenie – to, czy stworzy warunki inkluzji, czy pozostawi tę grupę w szarej strefie zależności i niestabilności.

Wyzwania związane z brakiem danych etnicznych i polityką *colour-blindness*

Zbieranie danych etnicznych w Polsce ograniczają przepisy o ochronie danych osobowych. Zgodnie z art. 9 ust. 1 Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 (RODO) zabronione jest przetwarzanie danych osobowych ujawniających pochodzenie rasowe lub etniczne, chyba że spełnione są warunki wyjątków określone w ust. 2 tego artykułu (na przykład wyraźna zgoda osoby, której dane dotyczą, lub ważny interes publiczny)⁵².

W polskim kontekście jednym z kluczowych ograniczeń w diagnozie sytuacji romskich uczniów i uczennic – zarówno obywateli Polski, jak i uchodźców z Ukrainy – jest brak rzetelnych, etnicznie zróżnicowanych danych edukacyjnych. Wynika to z braku jednoznacznych regulacji prawnych umożliwiających instytucjom oświatowym zbieranie danych etnicznych, nawet na zasadzie dobrowolności. W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach europejskich, dominuje podejście określane jako polityka *colour-blindness* (ślepej neutralności etnicznej), zgodnie z którą dane wrażliwe, takie jak przynależność etniczna, nie są systemowo gromadzone ani analizowane. Choć celem tego podejścia jest ochrona przed nadużyciami i dyskryminacją, w praktyce uniemożliwia ono identyfikowanie nierówności oraz projektowanie i wdrażanie skutecznych działań równościowych i naprawczych w obszarze edukacji.

Brak danych uniemożliwia monitorowanie postępów edukacyjnych dzieci romskich, ocenę skuteczności wdrażanych interwencji, identyfikację problemów lokalnych oraz opracowanie rozwiązań dostosowanych do konkretnych społeczności. Przykładowo szkoły nie prowadzą rejestrów dotyczących pochodzenia etnicznego uczniów, co oznacza, że nie można jednoznacznie ocenić, ilu uczniów i uczennic romskich uczestniczy w zajęciach wyrównawczych, ilu z nich opuszcza edukację przedwcześnie, ilu trafia do szkół specjalnych.

Co więcej, w wypadku dzieci romskich z Ukrainy, które często nie deklarują swojej przynależności etnicznej ze względu na strach przed dyskryminacją, problem staje się jeszcze bardziej złożony. Instytucje nie mają dostępu do informacji o specyfice tej grupy, a zatem nie są w stanie dostosować działań do ich potrzeb kulturowych, językowych i społecznych.

⁵² Przepisy te są odzwierciedlone również w Ustawie z dnia 10 maja 2018 roku o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1000).

Dlatego coraz częściej podkreśla się **potrzebę opracowania mechanizmów dobrowolnego, bezpiecznego i etycznego zbierania danych etnicznych, które umożliwiłyby realną ocenę sytuacji i tworzenie opartych na dowodach strategii wspierających**. Wskazuje się przy tym na dobre praktyki międzynarodowe, na przykład z Wielkiej Brytanii czy Kanady, gdzie dane etniczne wykorzystywane są do walki z dyskryminacją systemową, a nie jej pogłębiania.

3.9. Podsumowanie

Analiza sytuacji dzieci romskich z Ukrainy w polskim systemie edukacyjnym ukazuje złożoną mozaikę problemów, które nie są wyłącznie konsekwencją wojennego kryzysu uchodźczego, lecz również głęboko zakorzenionych mechanizmów wykluczenia społecznego i edukacyjnego. Dzieci te mierzą się z wielopoziomowym wykluczeniem: etnicznym, językowym, społecznym i instytucjonalnym, przy jednoczesnym braku adekwatnych narzędzi wsparcia ze strony systemu. Obciążone traumą migracyjną, doświadczeniem antycyganizmu oraz wieloma barierami strukturalnymi, pozostają często niewidoczne w ramach statystyk i polityk publicznych. Mimo istnienia programów wsparcia dla uczniów i uczennic romskich i cudzoziemskich ich funkcjonowanie jest fragmentaryczne, nieskoordynowane i niewystarczająco dostosowane do realnych potrzeb nowo przybyłych dzieci z Ukrainy.

Brak systemowego rozpoznania specyfiki dzieci romskich z Ukrainy skutkuje ich marginalizacją w polskim systemie edukacyjnym. Obciążone doświadczeniami uchodźczymi, traumą wojenną i wcześniejszą dyskryminacją etniczną, trafiają do szkół pozbawionych odpowiednich narzędzi i procedur uwzględniających ich złożoną sytuację. Edukacja romskich dzieci uchodźczych wymaga podejścia językowo i kulturowo wrażliwego, dostosowanego do ich potrzeb zarówno edukacyjnych, jak i społecznych, z uwzględnieniem aspektów takich jak bariera językowa, różnice systemowe oraz deficyty zaufania wobec instytucji publicznych. Istniejące mechanizmy wsparcia, w tym programy stypendialne, subwencje oświatowe na uczniów i uczennice z grup mniejszościowych, czy zatrudnianie asystentów edukacyjnych mogą potencjalnie stanowić skuteczne narzędzia integracyjne. Jednakże ich efektywność zależy od konsekwentnego, przemyślanego i elastycznego wdrażania na poziomie lokalnym.

Instytucja asystenta edukacji romskiej zdecydowanie się sprawdza pod względem skuteczności w pracy z uczniami i uczennicami romskimi. Asystenci pełnią funkcję kulturowych mediatorów i łączników między szkołą a rodziną, co istotnie przekłada się na poprawę frekwencji, wyników edukacyjnych i jakości relacji międzykulturowych. Niestety, mimo ewidentnych sukcesów rola ta wciąż nie została wystarczająco usankcjonowana instytucjonalnie. Potrzebne jest pilne zwiększenie liczby asystentów, jasne określenie ich statusu zawodowego, dostęp do regularnych szkoleń oraz zapewnienie stabilnego finansowania.

Brak etnicznie zróżnicowanych danych edukacyjnych pozostaje poważną barierą w tworzeniu skutecznych polityk publicznych na rzecz dzieci romskich. Choć polityka *colour-blindness* (ślepej neutralności etnicznej) ma na celu propagowanie równości, to w praktyce utrudnia diagnozowanie skali nierówności i ocenę efektywności podejmowanych działań. Bez dostępu do odpowiednich danych nie jest możliwe ani projektowanie skutecznych interwencji, ani wiarygodne monitorowanie sytuacji tej szczególnie wrażliwej grupy.

3.10. Rekomendacje

Raporty diagnozujące sytuację uczniów i uczennic romskiego pochodzenia z Ukrainy wskazują na możliwe rozwiązania:

1. Konieczne są działania międzysektorowe / intersekcyjne. Skuteczna integracja dzieci romskich uchodźczych wymaga ścisłej współpracy szkół z ośrodkami pomocy społecznej, instytucjami ochrony zdrowia psychicznego oraz organizacjami migracyjnymi i romskimi. Obecnie system jest słabo skoordynowany – działania są rozproszone, niespójne i często uzależnione od zaangażowania poszczególnych osób. Brakuje narzędzi monitorowania rezultatów integracji, a szkoły nie otrzymują jasnych wytycznych, jak w sposób świadomy i wspierający włączać dzieci romskie do społeczności szkolnej. W dłuższej perspektywie niezbędne jest również włączenie samych dzieci i rodzin romskich w proces projektowania narzędzi oraz strategii – ich partycypacja stanowi kluczowy warunek skutecznej i godnej polityki integracyjnej.
2. Zatrudnianie wyspecjalizowanych asystentów edukacji romskiej, łączących swoje kompetencje z kompetencjami osób pracujących z uczniami i uczennicami pochodzenia imigranckiego, tworzenie programów adaptacyjnych i wsparcia psychologicznego, szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek, zwiększenie współpracy z organizacjami romskimi i pozarządowymi. Takie organizacje, jak Centralna Rada Romów w Polsce, Fundacja w Stronę Dialogu, Romskie Stowarzyszenie Oświatowe Harangos czy Integracyjne Stowarzyszenie Sawore, realizują działania wspierające edukację, integrację i dobrostan dzieci romskich, niemniej ich rozwiązania wymagają powielania na szerszym polu szkolnictwa.
3. Konieczne jest zatrudnienie większej liczby asystentów edukacji romskiej i asystentów międzykulturowych, szczególnie tych z doświadczeniem pracy w środowiskach romskich i migracyjnych. Ich działania powinny być osadzone w ramach interdyscyplinarnych, również mobilnych zespołów pracujących przy szkołach i gminach – z udziałem pedagogów, psychologów i pracowników socjalnych.

4. Równocześnie należy wypracować bezpieczne, dobrowolne i zgodne z zasadami etyki sposoby gromadzenia danych etnicznych, tak aby umożliwić monitorowanie sytuacji dzieci romskich i adekwatne planowanie polityk publicznych. Zbieranie takich danych nie powinno opierać się na przymusie, ale na zaufaniu i partnerskiej współpracy z organizacjami romskimi
5. Istotną potrzebą jest również systematyczne kształcenie kadry oświatowej w zakresie pracy z romskimi uczniami i uczennicami oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Szkolenia te powinny obejmować między innymi tematykę traumy, różnic kulturowych i językowych, a także kompetencji międzykulturowych i metod przeciwdziałania dyskryminacji w szkole.
6. Współpraca z organizacjami romskimi i migracyjnymi powinna być wzmocniona i ustrukturyzowana – nie jako forma oddelegowania obowiązków publicznych, ale jako partnerskie długofalowe działanie oparte na współtworzeniu polityk edukacyjnych. Organizacje te dysponują unikalną wiedzą, zaufaniem społecznym i doświadczeniem w pracy środowiskowej.
7. Kluczowe znaczenie ma prowadzenie pogłębionych badań jakościowych – w skali zarówno ogólnokrajowej, jak i lokalnej. Badania takie – z udziałem dzieci, rodziców, nauczycieli i nauczycielek oraz asystentów edukacji romskiej – umożliwią lepsze zrozumienie realnych potrzeb oraz wypracowanie modeli dobrych praktyk możliwych do wdrażania w różnych uwarunkowaniach społeczno-edukacyjnych.

3.11. Bibliografia

Amnesty International (2018). *Ukraine: Not a safe place for Roma: Violence and discrimination against Roma in Ukraine*. Amnesty International.

Art Foundation Jaw Dikh (2018). *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Poland: Focusing on structural and horizontal preconditions for successful implementation of the strategy*. European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers. <https://doi.org/10.2838/218792>

Bocheva, H. (2019). *Roma in Ukraine – A Time for Action: Priorities and Pathways for an Effective Integration Policy*. Minority Rights Group Europe (MRGE), https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/05/MRG_Rep_Ukraine_EN_Apr19.pdf.

Caban, A.M. (2023). *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Caban, A., Kołaczek, M. (red.) (2023). *Misja asystent. Przyszłość edukacji Romów w Polsce. Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych*. Fundacja w Stronę Dialogu.

Durjasz, A., Jarosz, S., Kołaczek, M., Piórkowska, P., Talewicz, J., Vaidalovich, O. (2023). *“They are not refugees; they are travellers”: Situation of Roma Refugees from Ukraine in Podkarpackie Voivodeship. Monitoring report 2022–2023*. Foundation Toward Dialogue.

European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, Jaw Dikh Foundation, Mirga-Wojtowicz, E. (2018). *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategies in Poland: Focusing on structural and horizontal preconditions for successful implementation of the strategy*. Publications Office.

European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, Jaw Dikh Foundation, Mirga-Wojtowicz, E., Szewczyk, M. (2019). *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Poland: Assessing the progress in four key policy areas of the strategy*. European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers. <https://doi.org/10.2838/875595>

European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, Jaw Dikh Foundation, Mirga-Wojtowicz, E. (2020). *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Poland : identifying blind spots in Roma inclusion policy*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/43567>

European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, Jaw Dikh Art Foundation, Szewczyk, M., Mirga-Wójtowicz, E. (2022). *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Poland : assessing progress in key policy areas of the strategy*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/875595>

European Union Agency for Fundamental Rights (2018). *A persisting concern: Anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Publications Office of the European Union.

Fiałkowska, K., Garapich, M.P., Mirga-Wójtowicz, E. (2018). *Migracyjne ścieżki polskich Romów. Między tradycją a zmianą. Raport z badań*. Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego.

Fiałkowska, K., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., Szewczyk, M. (2024). *Romani dar and Romano marbien pało Roma. Between fear and agency – (un)equal citizenships two years into fullscale war in Ukraine*. „CMR Spotlight”, 3(60).

Fiałkowska, K., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., Szewczyk, M. (2025). *Three years on – Ukrainian Roma experiences of displacement, transnational lives and resilience* („CMR Spotlight”, 3(69)). Centre of Migration Research, University of Warsaw.

Ficowski, J. (1985). *Cyganie na polskich drogach*. Czytelnik.

Garapich, M.P., Mirga-Wójtowicz, E., Szewczyk, M. (2021). *Krakowscy Romowie. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. Ośrodek Wsparcia i Integracji Migrantów (OWIM).

International Organization for Migration. (2024). *Ukraine and Neighbouring Countries 2022–2024. 2 Years of Response*. International Organization for Migration. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/documents/2024-02/iom_ukraine_neighbouring_countries_2022-2024_2_years_of_response.pdf.

Jarosz, S., Klaus, W. (red.) (2023). *Polska Szkoła Pomagania. Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. Konsorcjum Migracyjne, Fundacja Ośrodek Badań nad Migracjami, Centrum Badań Migracyjnych.

Kołaczek, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.) (2011). *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne: Raport końcowy z projektu badawczego*. Stowarzyszenie Romów w Polsce.

Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., Talewicz, J. (red.). (2024). *Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych*. Fundacja w Stronę Dialogu.

Minority Rights Group International. (2018). *Civil society report on the situation of Roma in Ukraine*. Minority Rights Group International.

Mirga, A., Mróz, L. (1994). *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mirga-Wójtowicz, E., Fiałkowska, K. (2022). ‘Be careful out there, in that Gypsy district’ – *antigypsyism in a war situation*, <https://pl.boell.org/en/2022/05/16/uwazajcie-tam-w-tej-cyganskiej-dzielnicy-antycyganizm-w-warunkach-wojny>

Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M. (2022). *Human rights, needs and discrimination: The situation of Roma refugees from Ukraine in Poland: Report on research and intervention activities*. Central Council of German Sinti and Roma.

Mirga-Wójtowicz, E., Fiałkowska, K., Szewczyk, M. (2023). *National and Local Mobilisation of Roma and Non-Roma Organisations and Activists in Poland Supporting Ukrainian Roma Forced Migrants in the Face of the War in Ukraine*. Fundacja Jaw Dikh.

Mirga-Wójtowicz, E., Padshakh, K., Rusek, J., Emery, H., Voit, A., Szewczyk, M., Kwiatkowska, K. (2024). *Experiences of Roma Refugees from Ukraine in Accessing Services and Assistance in Poland*. IOM Poland.

Mirga-Wójtowicz, E. (2024). *Asystenci międzykulturowi w polskich szkołach – klucz do inkluzji i równości w edukacji. Raport z badania z asystentami międzykulturowymi*. Koalicja Solidarity for Diversity.

OSCE (2023). *Implementation of the Action Plan on Improving the Situation of Roma and Sinti within the OSCE Area – Fourth Status Report*. Organization for Security and Co-operation in Europe.

Oxfam (2022). *Further into the Margins: A Regional Report on Roma Communities Displaced by the Ukraine Crisis*. <https://policy-practice.oxfam.org/resources/further-into-the-margins-a-regional-report-on-roma-communities-displaced-by-the-621547/>

Rorke, B., Zhuravel, A. (2023) *Roma Rights Under Siege: Monitoring Reports from One Year of War in Ukraine*. European Roma Rights Centre

Stowarzyszenie Romów w Polsce (2011). *Raport końcowy z projektu badawczego: Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*. Stowarzyszenie Romów w Polsce.

Styrkacz, S. (2021). *Analiza równego dostępu do edukacji na przykładzie uczniów romskich w Chorzowie i Bytomiu*. „Psychologia Wychowawcza”, 21: 83–96.
<https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6907>

Styrkacz, S. (2022). *Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie podczas pandemii*. „Psychologia Wychowawcza”, 22(2).
<https://e-psychologiawychowawcza.pl/article/01.3001.0015.9124/pl>

Styrkacz, S. (2025) *"Invisible in the System" – On the Experiences of Romani Children from Ukraine.* „CMR Spotlight”, 3(69).

Szewczyk, M., Mirga-Wójtowicz, E. (2025) *"And life goes on and on and on and you see how quickly it passes". Life in a Collective Accommodation Centre in Poland: Ukrainian Roma Families – Experiences of Displacement,* „CMR Spotlight”, 3(69).

Anzhela Popyk

4. Edukacja i integracja w polskiej szkole – perspektywa uczniów i uczennic z Ukrainy

4.1. Wprowadzenie

Inwazja Rosji na Ukrainę w 2022 roku spowodowała, że miliony Ukraińców zostało zmuszonych do opuszczenia własnego kraju. Charakterystyczną cechą tej przymusowej migracji jest to, że zdecydowaną większość stanowią kobiety z dziećmi, z których znaczna część po przyjeździe do Polski dołączyła do polskich szkół. Liczba dzieci ukraińskich z doświadczeniem uchodźczym rosła z każdym kolejnym rokiem szkolnym – od 126 tysięcy w kwietniu 2022 roku (CEO 2024) do ponad 154 tysięcy uczniów zarejestrowanych w polskim systemie edukacji pod koniec 2024 roku (MEN 2024b). Istotny wzrost liczby dzieci z doświadczeniem uchodźczym nastąpił w roku szkolnym 2024/2025, co było bezpośrednim skutkiem nowelizacji Ustawy z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym oraz wprowadzenia od 1 września 2024 roku obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w polskim systemie oświaty (MEN 2024c). W porównaniu z rokiem poprzednim liczba uczniów w roku szkolnym 2024/2025 wzrosła o 19 tysięcy (dane z 31 grudnia 2024 roku) (MEN 2024b). Warto podkreślić, że jest to największa liczba dzieci z doświadczeniem uchodźczym w polskich szkołach nie tylko od 2022 roku, ale także od lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Choć w polskich szkołach odnotowano znaczący wzrost liczby dzieci z doświadczeniem uchodźczym, to rzeczywista liczba uczniów stanowi jedynie jedną trzecią lub jedną czwartą szacowanej liczby dzieci, które mogły dołączyć do szkół we wrześniu 2024 roku (PAP 2024). Szacunki Ministerstwa Edukacji i Nauki już w 2022 roku wskazywały na możliwość rozpoczęcia edukacji w roku szkolnym 2022/2023 nawet przez 400 tysięcy dzieci z doświadczeniem uchodźczym, przy jednoczesnej gotowości polskiego systemu oświaty do przyjęcia kolejnych 200–300 tysięcy dzieci z Ukrainy (PAP 2022). Mimo to wzrost liczby ukraińskich uczniów i uczennic w polskich szkołach we wrześniu 2023 roku wyniósł jedynie 20 tysięcy (CEO 2024).

Obecność w polskim systemie edukacji znacznej liczby uczniów i uczennic z Ukrainy, którzy doświadczyli uchodźstwa, uwidocznił wielowymiarowe trudności oraz wyzwania związane z ich edukacją i integracją w polskich szkołach (Papuda-Dolińska i in. 2024; CEO 2023, 2024; UNHCR 2023; Di Maggio i in. 2022; UNICEF 2023; Rzecznik Praw Dziecka 2024). Brak wcześniejszego doświadczenia w pracy z dziećmi dotkniętymi skutkami wojny i przymusowej

migracji, a także nieopracowanie spójnych zasad i praktyk dotyczących ich przyjmowania oraz kształcenia, sprawiły, że wiele placówek borykało się z trudnościami w realizacji skutecznych działań integracyjnych i edukacyjnych (Amnesty International 2023; Tędziągolska i in. 2022; Di Maggio i in. 2022; Wilk 2022).

Wyzwania te nałożyły się na wcześniejsze trudności, z jakimi zmagał się polski system edukacji, w tym konieczność odbudowy jakości kształcenia po okresie nauczania zdalnego w czasie pandemii COVID-19, reorganizację systemu oświaty po reformie z 2017 roku oraz braki kadrowe wśród nauczycieli, które wpływały na funkcjonowanie szkół.

Od 2022 roku liczne instytucje, zarówno rządowe, jak i pozarządowe, podejmowały próby oceny sytuacji edukacyjnej, integracyjnej a także dobrostanu nowo przybyłych uczniów i uczennic. Mówiąc o sytuacji dzieci z doświadczeniem uchodźczym w Polsce, warto zauważyć rozwój obszarów, na które zwracano uwagę nie tylko w raportach czy publikacjach naukowych, ale także w dyskursie publicznym. Publikacje w pierwszej połowie 2022 roku dążyły do określenia statusu prawnego pobytu uchodźców na terenie Polski, jak również ocenienia liczby dzieci uczęszczających do polskich szkół i tych, które pozostają poza systemem edukacji (na przykład Tędziągolska i in. 2022; FDDS 2022). Wraz z rozpoczęciem kolejnego roku szkolnego pojawiła się potrzeba diagnozy sytuacji, identyfikacji trudności oraz określenia potrzeb edukacyjnych i integracyjnych dzieci ukraińskich (Chrostowska 2024; Save the Children 2024; Świdrowska, Walczak 2025; Tędziągolska i in. 2024; UNICEF 2023; Wilk 2023). Dostępne źródła podkreślają, że trzy lata funkcjonowania systemu edukacji obejmującego dzieci ukraińskie z doświadczeniem uchodźczym w polskich szkołach przyniosły istotne zmiany zarówno w aspektach prawnych, organizacji procesu nauczania, jak i w systemie wsparcia dla dyrekcji oraz kadry pedagogicznej.

W odpowiedzi na te wyzwania wiele organizacji rządowych i pozarządowych opracowało materiały wspierające dyrektorów szkół oraz kadry pedagogiczną w przygotowaniu do przyjęcia uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy. Opracowane zasoby obejmują zarówno materiały dydaktyczne dotyczące pracy z tą grupą uczniów i uczennic w kontekście edukacyjnym i integracyjnym, jak i wytyczne dotyczące organizacji wsparcia psychopedagogicznego. Materiały w tym zakresie zostały przygotowane między innymi przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) (ORE 2022; Papuda-Dolińska i in. 2024; Tędziągolska 2024). Z czasem zmieniły się również potrzeby ukraińskich uczniów i uczennic nie tylko w wymiarze edukacyjnym, lecz także w zakresie wsparcia psychologicznego oraz procesów socjalizacyjnych i integracyjnych (UNICEF 2024). Dlatego, jak wskazuje Rada Europy w kontekście edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy, **„nadszedł czas, aby przejść od działań doraźnych do długoterminowych rozwiązań”** (Council of Europe 2024).

Aby skutecznie odpowiadać na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym i planować proces edukacji oraz integracji dzieci i młodzieży w polskich szkołach, konieczne jest regularne monitorowanie sytuacji, uwzględniające perspektywę różnych grup docelowych. Niniejszy rozdział prezentuje analizę badania jakościowego oddającego głos młodzieży ukraińskiej uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych. Opracowanie przybliża temat funkcjonowania polskiej szkoły w warunkach wzrostu liczby dzieci z doświadczeniem uchodźczym, odwołując się do istniejących licznych badań, a jednocześnie uzupełnia je o wyniki własnych analiz. Pierwsza część rozdziału koncentruje się na doświadczeniach młodzieży związanych z wdrażaniem się w nowy system edukacyjny, relacjami z nauczycielami i nauczycielkami, ze specyfiką nauczania w klasach ogólnodostępnych oraz oddziałach przygotowawczych, z systemem oceniania, nauką języka polskiego oraz przygotowaniem do egzaminu ósmoklasisty. Druga część analizy przedstawia doświadczenia młodzieży ukraińskiej związane z budowaniem relacji rówieśniczych i integracją społeczną, ze szczególnym uwzględnieniem kontaktów z polskimi oraz ukraińskimi rówieśnikami i rówieśnicami, a także ogólnych doświadczeń dotyczących szerszych kontaktów społecznych i postaw wobec obecności uchodźców ukraińskich w Polsce.

4.2. Nota metodologiczna

Badanie omawiane w niniejszym rozdziale zostało przeprowadzone metodą jakościową z wykorzystaniem indywidualnych wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych (*individual in-depth interview*, IDI). Badanie zostało zrealizowane w lutym 2025 roku i miało charakter dobrowolny oraz anonimowy⁵³. Za jego przeprowadzenie odpowiadała jedna badaczka (Autorka niniejszego rozdziału), posiadająca wieloletnie doświadczenie w realizacji badań z grupami wrażliwymi, w tym z migrantami i migrantkami, osobami uchodźczymi i dziećmi. Wywiady były prowadzone w języku ukraińskim lub rosyjskim – w zależności od preferencji językowych uczestników i uczestniczek – co miało na celu zapewnienie maksymalnego komfortu rozmowy. Wyniki powstałej analizy znajdują odzwierciedlenie i potwierdzenie w dwóch innych projektach badawczych realizowanych przez: EduMAP⁵⁴ i EMPOWER⁵⁵.

⁵³ Badanie uzyskało pozytywną opinię Komisji do spraw Etyki Badań Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu SWPS w Warszawie (decyzja nr 2/2025 z dnia 4 lutego 2025 roku).

⁵⁴ Projekt EduMAP (finansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, nr 2023/49/B/HS6/03795), <https://swps.pl/nauka-i-badania/projekty/42-projekty-naukowe/34774-struktura-a-sprawczosc-transnarodowe-i-szkolne-tranzycje-przymusowych-dzieci-migrantow-z-ukrainy-w-polsce>.

⁵⁵ Projekt EMPOWER (finansowany ze środków Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, nr PL-UA/2024/1), <https://swps.pl/nauka-i-badania/projekty/42-projekty-naukowe/36135-empower-aktywizacja-zmiany-wzmacnianie-zaangazowania-obywatelskiego-ukrainskiej-mlodziezy-uchodzczej-i-wewnetrznie-przesiedlonej-w-polsce-i-w-ukrainie>.

Charakterystyka uczestników badania

W badaniu wzięło udział dziesięcioro uczniów warszawskich szkół średnich w wieku 15–17 lat (tabela 1). Grupę badawczą stanowiło siedem dziewcząt (N = 7) oraz trzech chłopców (N = 3). Dwoje uczniów miało piętnaście lat, czworo – szesnaście lat, a kolejne czworo – siedemnaście lat. Pięcioro uczniów uczęszczało do drugiej klasy szkoły średniej, troje do pierwszej klasy, a dwoje do trzeciej klasy. Większość uczestników i uczestniczek badania (N = 8) uczyła się w liceum, dwoje uczęszczało do technikum (N = 2). Wszystkie osoby przebywały w Polsce od wiosny 2022 roku, czyli mniej więcej trzy lata.

Lp.	Pseudonim	Rodzaj szkoły	Klasa	Wiek	Liczba lat pobytu w Polsce
1	Matwij	liceum	1	15	3
2	Roman	technikum	1	16	3
3	Anna	liceum	1	16	3
4	Ksenia	liceum	2	15	3
5	Oleg	liceum	2	16	3
6	Eva	liceum	2	16	3
7	Lila	liceum	2	17	3
8	Lidia	technikum	2	17	3

Analiza danych

Analiza zebranych danych została przeprowadzona zgodnie z metodą analizy tematycznej (Saldaña 2006). Proces analizy obejmował kilka etapów: transkrypcję nagrań audio, anonimizację materiału, nadanie uczestnikom i uczestniczkom badania pseudonimów, a następnie kodowanie danych. Pseudonimy, wraz z informacją o poziomie edukacji uczniów i uczennic, zostały wskazane w nawiasach po każdym cytacie.

Na podstawie analizy wszystkich kodów wyłoniono kategorie tematyczne, które następnie zostały połączone w dwa główne obszary badawcze: edukacja oraz integracja dzieci z doświadczeniem uchodźstwa.

4.3. Edukacja dzieci z doświadczeniem uchodźstwa – wyniki badania

4.3.1. Zmiany w systemie edukacji

Monitorowanie zmian w regulacjach prawnych dotyczących edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy oraz poszukiwanie rozwiązań w zakresie ich przyjmowania do szkół, przypisywania do odpowiednich klas, określania ścieżek edukacyjnych i systemu oceniania, ocenienie różnic programowych i poziomu wiedzy uczniów i uczennic stanowiło jedno z kluczowych wyzwań, przed którymi stanęły w 2022 roku dyrekcje szkół oraz kadra pedagogiczno-psychologiczna (Tędziągolska i in. 2022; Di Maggio i in. 2022; Świdrowska, Walczak 2025; UNHCR 2023; Wilk 2022).

Od końca lutego 2022 roku regulacje prawne dotyczące edukacji dzieci ukraińskich były wielokrotnie modyfikowane. Zmiany te obejmowały nie tylko kwestie związane z obowiązkiem szkolnym, ale także z zatrudnianiem asystentów i asystentek międzykulturowych, maksymalną liczbą uczniów i uczennic w klasach oraz zakresem godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego jako obcego. **Brak spójnych i długofalowych regulacji sprawił, że dyrekcje szkół oraz kadra pedagogiczna były zmuszone do wypracowywania własnych praktyk, które znacznie różniły się między placówkami** (Tędziągolska i in. 2023).

Niejasność i zmienność przepisów stanowiło istotne wyzwanie również dla dzieci i rodziców z Ukrainy, utrudniając im adaptację do polskiego systemu edukacji, zrozumienie obowiązujących zasad oraz wymagań dydaktycznych. Poczucie tymczasowości i dezorientacji, w połączeniu z ograniczoną znajomością regulacji edukacyjnych, prowadziło do wielu negatywnych konsekwencji. Wśród nich można wskazać trudności w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły lub rezygnacji z nauki w polskim systemie, niepowodzenia edukacyjne, a także problemy natury psychologicznej i społecznej (Adra 2023; Amnesty International 2023; UNICEF 2024). Wyniki badań przedstawione poniżej szczegółowo analizują te zagadnienia w poszczególnych podpunktach.

4.3.2. Zapisy do szkoły i zmiana szkoły

Istniejące badania (Centrone i in. 2023; International Rescue Committee 2024; Pyżalski i in. 2022; Tędziągolska i in. 2022) wielokrotnie wskazywały na trudności w procesie przyjmowania dzieci ukraińskich do polskich szkół. Do głównych przyczyn odmowy zaliczano między innymi brak

wolnych miejsc, niedobór specjalistów przygotowanych do pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa oraz ograniczoną liczbę oddziałów przygotowawczych (Amnesty International 2023).

Młodzież biorąca udział w badaniu także **wskazywała na istotne braki informacyjne dotyczące zasad rekrutacji, organizacji zajęć, systemu oceniania oraz procedur promocji do kolejnej klasy**. Deficyt tych informacji prowadził do odwlekania decyzji o podjęciu nauki w polskiej szkole. Ponadto badani podkreślali, że potrzebowali czasu na przemyślenie swojej sytuacji migracyjnej i edukacyjnej, a także na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym aktywne uczestnictwo w zajęciach bez ryzyka znacznego pogorszenia wyników w nauce.

Lidia, uczennica drugiej klasy technikum, wskazuje, że kluczowym czynnikiem wpływającym na jej decyzję o podjęciu nauki w polskiej szkole średniej była możliwość zapisania się do oddziału przygotowawczego. Istotną rolę odegrał fakt, że wychowawczynią tej klasy była nauczycielka pochodzenia ukraińskiego, która otaczała uczniów wsparciem w zakresie zarówno nauki, jak i adaptacji do nowego środowiska szkolnego.

Ale na początku nie zapisaliśmy się, ponieważ mój polski był bardzo słaby. Później uczęszczałam na kursy, ale nadal nie czułam się wystarczająco pewnie. A potem było już za późno. Planowaliśmy, że bym ukończyła jedenastą klasę w ukraińskim systemie i poszła na uniwersytet. Jednak nagle pojawiła się możliwość zapisania się do polskiego liceum. Ostatecznie zdecydowaliśmy, że rozpocznę naukę w Polsce, poprawię znajomość języka, a następnie ukończę tutaj szkołę średnią i rozpocznę studia. Na początku się martwiłam. Pomyślałam też, że mogę zostać trochę upokorzona, ponieważ mój polski nie jest dobry. Ale potem zdałam sobie sprawę, że nie jest tak źle – dobrze rozumiem język, potrafię pisać, jeśli się skupię. Mam jednak trudności z mówieniem po polsku, co wiąże się z pewnymi obawami dotyczącymi nauki w liceum. Ale w zasadzie jest w porządku. (Lidia, II klasa technikum)

Doświadczenie Lidii pokazuje, że istotnym czynnikiem w procesie adaptacji do polskiego systemu edukacji było nie tylko opanowanie języka, ale także poczucie bezpieczeństwa oraz dostęp do wsparcia pedagogicznego. Obawy związane z trudnościami językowymi często wpływały na decyzję o wyborze ścieżki edukacyjnej, a możliwość nauki w oddziale przygotowawczym oraz obecność nauczycieli i nauczycielek wspierających proces adaptacji mogły istotnie ułatwić integrację ukraińskich uczniów i uczennic w polskiej szkole.

Decyzja o kontynuacji nauki w systemie ukraińskim w formie zdalnej, niezależnie od tego, czy dziecko równolegle uczęszczało do szkoły polskiej, była podejmowana przez dzieci i ich rodziców nie tylko w kontekście poczucia tymczasowości pobytu w Polsce i planów powrotu do Ukrainy, lecz również w obliczu wyzwań związanych z integracją w polskim systemie edukacyjnym. Jednym z kluczowych czynników wpływających na tę decyzję był fakt,

że ukraińskie dzieci w Polsce mogły zostać przyjęte do klasy niższej niż w Ukrainie. Istotną rolę odgrywały także obawy związane z adaptacją do nowego środowiska szkolnego oraz dążenie do zapewnienia dzieciom warunków edukacyjnych umożliwiających naukę w języku ojczystym (Kawalec 2024; Tędziągolska i in. 2023).

Wyniki tego badania wskazują, że **młodzież ukraińska, posiadając możliwość wyboru między systemem edukacyjnym Ukrainy a Polski, dążyła do maksymalizacji swoich szans edukacyjnych przy jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka związanego z adaptacją do nowego środowiska szkolnego**. Podjęcie decyzji o pozostaniu w ukraińskim systemie było często wynikiem pragmatycznej analizy – uniknięcia stresu związanego z niższymi wynikami w polskiej szkole, koniecznością powtarzania roku czy barierą językową, która mogłaby utrudniać osiąganie sukcesów akademickich. Tym samym wybory edukacyjne młodzieży ukraińskiej można postrzegać jako strategię unikania nierówności edukacyjnych wynikających z różnic językowych.

Opóźnianie decyzji o zapisaniu się do polskiej szkoły było szczególnie powszechne wśród uczniów kończących szkołę podstawową (klasa IX)⁵⁶ oraz szkołę średnią (klasy X–XI) w ukraińskim systemie edukacyjnym. Młodzież kończąca szkołę podstawową obawiała się pogorszenia wyników w nauce w wypadku podjęcia nauki w polskim systemie. Z kolei uczniowie i uczennice szkół średnich często rozważali możliwość wcześniejszego rozpoczęcia studiów wyższych na podstawie ukraińskiego świadectwa dojrzałości, co w ich ocenie było bardziej korzystne niż kontynuowanie nauki w polskim liceum, gdzie musieliby rozpocząć edukację od drugiej lub trzeciej klasy.

Poza nauczaniem podwójnym (w szkole ukraińskiej i szkole polskiej), wcześniejsze badania także wskazywały na znaczną rotację uczniów w polskich szkołach, nie tylko w 2022 roku, ale także w 2023 roku (Tędziągolska i in. 2022; Wilk 2023). Ponadto, mimo wzrostu liczby ukraińskich dzieci w polskich szkołach, raport Centrum Edukacji Obywatelskiej pokazuje, że część dzieci nie kontynuuje nauki w kolejnej klasie (Chrostowska 2024).

Młodzież biorąca udział w niniejszym badaniu również wskazywała na jednorazową lub dwukrotną zmianę szkoły bądź klasy. Główne przyczyny tych decyzji obejmowały zmianę miejsca zamieszkania, przejście z oddziału przygotowawczego do klasy ogólnej, nieodpowiedni poziom nauczania, konflikty z nauczycielami i nauczycielkami, trudności w nawiązaniu relacji rówieśniczych oraz przypadki przemocy szkolnej.

⁵⁶ System oświaty szkolnej w Ukrainie składa się z trzech poziomów: edukacja początkowa (klasy I–IV), edukacja średnia bazowa (klasy V–IX), edukacja średnia pełna (klasy X–XI).

Najczęstszym powodem zmiany szkoły była zmiana miejsca zamieszkania rodziny. Wyniki innych analiz, jak i rezultaty badania będącego podstawą tego rozdziału wskazują, że ukraińskie rodziny przynajmniej dwukrotnie zmieniały miejsce pobytu. Pierwsza zmiana nastąpiła wiosną 2022 roku, kiedy wiele rodzin początkowo mieszkało u krewnych, znajomych lub korzystało ze świadczenia pieniężnego w wysokości 40 zł dziennie⁵⁷. Kolejna relokacja często następowała przed jesienią 2022 roku, co skutkowało koniecznością zmiany szkoły ze względu na obowiązującą rejonizację. Dla młodzieży, która dołączyła do polskiego systemu edukacji pod koniec szkoły podstawowej, kolejną znaczącą zmianą było przejście do szkoły średniej. Tym samym ukraińscy uczniowie i uczennice doświadczali nie tylko braku ciągłości, pewności i stabilności wynikającej z sytuacji wojennej w Ukrainie, ale także licznych zmian w trakcie pobytu w Polsce.

Warto zauważyć, że **częste zmiany miejsca zamieszkania i szkoły mogą negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny i emocjonalny dzieci, ich podejście do nauki, zdolność budowania relacji rówieśniczych oraz poczucie przynależności do miejsca** – czynników kluczowych dla kształtowania poczucia stabilności, bezpieczeństwa i przewidywalności (Amnesty International 2024; UNICEF 2023).

4.3.3. Wchodzenie do nowego systemu nauczania

Doświadczenia dzieci uchodźczych związane z edukacją w polskich szkołach są zróżnicowane. Wśród pozytywnych aspektów, na które wskazuje ukraińska młodzież, najczęściej wymieniany jest bardziej liberalny stosunek nauczycieli i nauczycielek do uczniów i uczennic w porównaniu z systemem edukacyjnym w Ukrainie (zob. także Centrone i in. 2023; Kawalec 2024; Tędziągolska i in. 2023; Wilk 2023). Przejawia się on przede wszystkim w większym szacunku wobec uczniów i uczennic oraz w większej odpowiedzialności dzieci za własny proces kształcenia.

Uczestnicy przeprowadzonego badania zaznaczali, że w ukraińskich szkołach nauczyciele i nauczycielki często utożsamiają się z nauczaniem przedmiotem oraz wynikami uczniów i uczennic, traktując ich sukcesy i porażki jako własne. W Ukrainie podejście to często skutkuje wysokimi oczekiwaniami wobec dzieci, koniecznością osiągania określonych wyników oraz dążeniem do poprawy ocen. W polskim systemie edukacyjnym większy nacisk kładzie się na indywidualną odpowiedzialność ucznia / uczennicy za proces uczenia się. Ksenia, uczennica II klasy liceum, opisuje swoje doświadczenia w następujący sposób:

⁵⁷ Od 16 marca 2022 roku osoby zapewniające zakwaterowanie i wyżywienie obywatelom Ukrainy, którzy przybyli na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bezpośrednio z terytorium Ukrainy w związku z działaniami wojennymi prowadzonymi na terytorium tego państwa, mogą otrzymać świadczenie w wysokości 40 zł za każdydzień pomocy. Świadczenie przysługuje za okres faktycznego zapewnienia zakwaterowania i wyżywienia, nie dłużej niż za okres stu dwudziestu dni (Serwis jednostek samorządu terytorialnego).

Boże, to jest Europa, jak mówi moja mama. Tutaj wszystko jest bardziej liberalne, można powiedzieć, że nauczyciele nie odczytują ocen na głos. Tak, uczniowie są traktowani z większym szacunkiem. (Ksenia, II klasa liceum)

Warto zauważyć, że badani uczniowie i uczennice, którzy przed przyjazdem do Polski uczęszczali jedynie do szkoły podstawowej w Ukrainie, częściej wskazywali na zalety tamtejszego systemu edukacji i organizacji szkoły w porównaniu z polskim. Szczególnie podkreślali bliskie i ciepłe relacje zarówno z nauczycielami i nauczycielkami, jak i rówieśnikami i rówieśnicami w klasie. Z kolei młodzież ukraińska, która w Ukrainie zdobywała doświadczenie edukacyjne w liceach lub gimnazjach⁵⁸ o wysokim poziomie nauczania, zwracała uwagę na rygorystyczne wymagania, konieczność samodzielnego przyswajania dużej ilości materiału oraz dużą liczbę prac domowych. Kluczowym aspektem, na który zwracano uwagę, było jednak wymagające podejście nauczycieli i nauczycielek oraz ich stronniczość wobec uczniów i uczennic osiągających słabsze wyniki w nauce lub nieprzejawiających wzorcowego zachowania. Model relacji kadry nauczycielskiej z uczniami i uczennicami w dużym stopniu przekładał się także na wzajemne stosunki rówieśnicze w klasie. Dlatego, badani także wskazywali, że nauka w polskich szkołach wydawała się im znacznie bardziej przyjazna, a podejście nauczycieli i nauczycielek było bardziej wspierające i otwarte. Doświadczenia te opisuje Larysa, uczennica trzeciej klasy liceum:

Nauczyciele bardzo się różnią. Mam na myśli ich podejście do uczniów. W ukraińskim liceum, kiedy tam trafiłam, nie traktowano mnie najlepiej, ponieważ nie radziłam sobie z matematyką, fizyką i informatyką. Zarówno nauczyciele, jak i moi rówieśnicy odnosili się do mnie z rezerwą. Tutaj [w polskiej szkole] tego nie ma. Nauczyciele traktują uczniów dobrze, niezależnie od ich ocen. Wspierają, podpowiadają, pomagają. Również rówieśnicy są bardziej otwarci. (Larysa, III klasa liceum)

Poza tym młodzież ukraińska, która uczęszczała do gimnazjów i liceów w Ukrainie, często wskazywała na niższy poziom nauczania w polskich szkołach, szczególnie w zakresie matematyki oraz języków obcych. W porównaniu ze swoimi doświadczeniami edukacyjnymi w Ukrainie nauka w Polsce wydawała się im łatwiejsza, a omawiany materiał często pokrywał się z treściami, które już wcześniej realizowali. Co więcej, młodzież podkreślała, że wybór szkoły ponadpodstawowej w Polsce często zależał od dostępności miejsc. W praktyce oznaczało to, że pierwszym wyborem zazwyczaj była szkoła rejonowa lub inna placówka, w której były wolne miejsca. Skutkowało to znacznymi różnicami między szkołą, do której

⁵⁸ W ukraińskim systemie oświaty edukacja może odbywać się w szkole ogólnokształcącej I–III stopnia (klasy I–XI) lub w podziale na trzy poziomy: 1. szkoła podstawowa – placówka oświatowa I stopnia, która zapewnia edukację podstawową; 2. gimnazjum – placówka oświatowa II stopnia, która zapewnia podstawowe wykształcenie średnie; 3. liceum (klasy X–XI) – placówka oświatowa III stopnia, która zapewnia profilowane wykształcenie średnie.

uczniowie i uczennice uczęszczali w Ukrainie, często starannie wybraną pod kątem jakości edukacji, a przypadkowo przydzieloną szkołą w Polsce.

Olesia, która przed przyjazdem do Polski uczęszczała do gimnazjum w Ukrainie, po migracji dołączyła do ósmej klasy szkoły podstawowej, a obecnie jest uczennicą drugiej klasy liceum. Swoje doświadczenia opisuje następująco:

Na przykład matematyka. Moja szkoła w Ukrainie była ukierunkowana na naukę języka angielskiego, niemieckiego i ukraińskiego, ale matematyka była bardzo wymagająca. To właściwie dodatkowa specjalizacja, której nawet nie uwzględniono w nazwie szkoły. Poziom matematyki był bardzo wysoki. Myślę, że w jedenastej klasie w Ukrainie mieliśmy materiał na poziomie trzeciego roku studiów tutaj. Matematyka w Ukrainie była bardzo trudna – przerabialiśmy bardzo skomplikowane zagadnienia. Natomiast w Polsce nauka matematyki przychodzi mi znacznie łatwiej, ponieważ część materiału już opanowałam, a inne zagadnienia mogę sama wydedukować. Jeśli chodzi o przedsiębiorczość, to nawet nie wiem, co powiedzieć – nigdy tego nie porównywałam. Obie szkoły traktuję jako dwa zupełnie różne systemy edukacyjne, w których przyszło mi się uczyć. Jediną wyraźną różnicą, jaką dostrzegam, jest poziom nauczania matematyki. Poza tym wszystko wydaje mi się mniej więcej podobne. (Olesia, II klasa liceum)

Wyniki badania wskazują także, że brak prac domowych był jednym z aspektów edukacji w Polsce, który ukraińscy uczniowie i uczennice oceniali zdecydowanie pozytywnie. Było to szczególnie istotne dla młodzieży, ponieważ i tak, w porównaniu ze swoimi polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, mieli oni dodatkowe obowiązki edukacyjne, takie jak zajęcia z języka polskiego jako obcego czy uczenie się zdalne w ukraińskiej szkole. Ponadto opanowanie nowego materiału oraz przygotowanie się do sprawdzianów i kartkówek wymagało od nich większego wysiłku. Brak prac domowych pozwalał im na dysponowanie większą ilością wolnego czasu, co sprzyjało budowaniu relacji rówieśniczych i integracji społecznej – aspektom szczególnie istotnym dla młodzieży.

Program szkolny tutaj jest znacznie łatwiejszy niż w Ukrainie. Uważam, że to dobre rozwiązanie, ponieważ dziecko ma więcej wolnego czasu. Na przykład wracasz do domu i nie musisz spędzać trzech godzin na odrabianiu lekcji. Możesz wyjść na dwór, spędzić czas na świeżym powietrzu, masz czas dla siebie. W Ukrainie było bardzo dużo prac domowych, z tego, co pamiętam, i ogromne obciążenie nauką (Oleg, II klasa liceum)

Podoba mi się tutaj, w Polsce, bardziej niż w Ukrainie. Mam wrażenie, że w Ukrainie nie miałam dzieciństwa – tylko szkoła, niewielu znajomych, mnóstwo prac domowych i zajęć dodatkowych. A tutaj mam więcej przyjaciół, jest znacznie weselej, cieplej. (Ksenia, II klasa liceum)

4.3.4. Nauczyciele i nauczycielki z perspektywy dzieci z doświadczeniem uchodźstwa

Raport z badań przeprowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO 2023), dotyczący sytuacji dzieci ukraińskich w polskich szkołach, wskazuje, że w roku szkolnym 2023/2024 coraz więcej nauczycieli i nauczycielek zaczęło stosować zasadę „równego traktowania”. Oznaczało to rezygnację z dostosowywania materiałów edukacyjnych i systemu oceniania oraz prowadzenie zajęć w założeniu, że uczniowie i uczennice posiadają wystarczającą znajomość języka polskiego, by aktywnie uczestniczyć w lekcjach na równi z polskimi rówieśnikami. Priorytetem stała się realizacja podstawy programowej bez spowalniania tempa nauczania i sprawdzenia poziomu przyswajania wiedzy i umiejętności. W ramach tej strategii nauczyciele i nauczycielki często ograniczali możliwość korzystania z telefonów komórkowych do tłumaczenia oraz zmniejszali stosowanie metod indywidualizujących proces nauczania. Wiele osób pracujących w edukacji wyrażało sceptycyzm wobec zindywidualizowanego podejścia czy obniżania wymagań dla uczniów i uczennic ukraińskich w pierwszym roku nauki, uznając takie działania za „zbyt pobłażliwe” (Tędziągolska i in. 2023). Natomiast Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu (ODN 2024) zwraca szczególną uwagę na specyfikę procesu nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym, podkreślając konieczność zapewnienia im odpowiedniego wsparcia nie tylko w pierwszym roku pobytu w polskim systemie edukacji, lecz również w kolejnych latach. W opracowaniach Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu przedstawia szeroki wachlarz dobrych praktyk stosowanych przez nauczycieli i nauczycielki w różnych szkołach i na różnych poziomach nauczania, koncentrujących się na integracji i wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów i uczennic cudzoziemskich. O dobrych praktykach na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły średniej można przeczytać więcej w niniejszym raporcie (w rozdziale siódmym, ósmym i dziewiątym).

Wiele organizacji, w tym Instytut Badań Edukacyjnych, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Migrant Info Point w Poznaniu oraz Polskie Forum Migracyjne, opracowało całościowe zalecenia i materiały dydaktyczne wspierające edukację dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Przykładem takich inicjatyw są Model Edukacji Międzykulturowej WISE, opracowany przez Polskie Forum Migracyjne, i Better Learning Programme, kluczowy program edukacyjno-integracyjny Norweskiej Rady do spraw Uchodźców. We współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej został on dostosowany do warunków edukacji w szkołach w Polsce. Program ten zawiera szczegółowe rekomendacje dla polskich nauczycieli i nauczycielek, kładąc nacisk na ich dobrostan oraz skuteczne metody pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Wsparcie dla nauczycieli i nauczycielek obejmuje również liczne szkolenia, warsztaty i kursy organizowane przez doświadczone organizacje pozarządowe, takie jak

Migrant Info Point w Poznaniu, Polskie Forum Migracyjne, Centrum Wielokulturowe, Fundacja SOK oraz Fundacja Dom Otwarty.

Mimo dostępności materiałów i szkoleń ich wykorzystanie w polskich szkołach pozostaje nierównomierne. Uczestnicy i uczestniczki badań wskazują na duże zróżnicowanie w podejściu szkół oraz indywidualnych nauczycieli i nauczycielek do edukacji dzieci ukraińskich. Część uczestników badania będącego podstawą tego rozdziału pozytywnie oceniła stosunek nauczycieli i nauczycielek do nowo przybyłych uczniów i uczennic, wskazując na ich wyrozumiałość i gotowość do udzielenia wsparcia w pierwszych miesiącach nauki.

W szkole podoba mi się grono nauczycielskie, nauczyciele. Wielu z nich pamięta mnie jeszcze z pierwszej klasy przygotowawczej, dlatego odnoszą się do mnie bardzo życzliwie. Pani dyrektor również mnie zna – namalowałam dla niej portret, więc ma do mnie pozytywny stosunek. Wie też, że uczę się matematyki, ponieważ sama uczyła nas tego przedmiotu w pierwszej klasie, ale już po polsku. Była jedną z najlepszych nauczycielek, dlatego mnie pamięta. (Lila, II klasa liceum)

Badani zaznaczali, że niektórzy nauczyciele i nauczycielki celowo i aktywnie angażowali się we wspieranie dzieci ukraińskich w nauce, szczególnie w klasach ósmych, gdy uczniowie i uczennice z Ukrainy napotykali trudności w przygotowaniach do egzaminu ósmoklasisty.

Przygotowywano nas [do egzaminu ósmoklasisty]. Bardzo pomagał nam nasz wychowawca. Był nauczycielem wychowania fizycznego, ale mimo to się nami zajmował. Po pierwsze, sam prowadził zajęcia raz w tygodniu. Uczył nas, jak pisać – jak konstruować wypowiedzi, jak pisać eseje. Zbierał ukraińskich uczniów po lekcjach. Razem ze mną były jeszcze trzy dziewczyny z mojej klasy. Siedział z nami i tłumaczył, jak należy pisać. Omawiał lektury, zadawał nam prace domowe. Mieliśmy też dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Pamiętam, że odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu i trwały trzy godziny. Wtedy zbierali się wszyscy ukraińscy uczniowie ze szkoły i mieliśmy własne lekcje. Przez trzy godziny analizowaliśmy różne zagadnienia, uczyliśmy się, jak napisać zaproszenie, a także omawialiśmy, co pojawiło się na egzaminach. (Olga, III klasa liceum)

Część badanych podkreślała, że w celu porozumienia się starsi nauczyciele i nauczycielki początkowo próbowali komunikować się z nimi w języku rosyjskim. Z kolei osoby nauczające języków obcych częściej posługiwały się językiem angielskim, co ułatwiało uczniom adaptację.

[W oddziale przygotowawczym] wszystko wygląda tak samo, jak w polskich klasach. Po prostu nauczyciele czasami próbują nam pomóc – ci, którzy są trochę starsi i znają rosyjski, mogą trochę pomóc w tym języku. Mogą mówić wolniej, żebyśmy lepiej rozumieli, mogą też kilka razy coś wyjaśnić. (Larysa, III klasa liceum)

Była nauczycielka języka angielskiego, moja ulubiona w ogóle, ponieważ swobodnie mówiła po rosyjsku i lubiła mnie, ponieważ znałam angielski całkiem dobrze. Miałyśmy z nią dobre relacje. (Olga, III klasa liceum)

Pojedyncze osoby w badaniu wspominały, że nauczyciele przygotowywali dla nich uproszczone materiały dydaktyczne z różnych przedmiotów. Takie podejście było szczególnie widoczne w oddziałach przygotowawczych, w których uczniowie i uczennice mogli opanować niezbędne minimum materiału i stopniowo adaptować się do nowego systemu edukacyjnego.

Mieliśmy zajęcia. Nauczycielka języka polskiego opracowała dla nas nowy program i według niego nas uczyła. Dawała nam skrócone teksty, te, które musieliśmy znać na egzamin. O ile pamiętam, nie mieliśmy sprawdzianów, może tylko jeden, z „Pana Tadeusza” czy czegoś podobnego. Zamiast tego pisaliśmy eseje co tydzień. Nauczycielka poświęcała nam dużo uwagi – tłumaczyła zasady gramatyczne i wspierała nas w nauce. Pamiętam, że kiedy przyszedłam do siódmej klasy, zaczęliśmy od nauki alfabetu i zdawaliśmy go na ocenę. To ona sprawiła, że dzisiaj mówię płynnie po polsku. (Anna, I klasa liceum)

Nauczyciele stosowali również strategię wolniejszego mówienia oraz używania prostszego języka w celu ułatwienia zrozumienia przekazywanych treści. Uczniowie i uczennice z Ukrainy podkreślali, że nauczyciele i nauczycielki chętnie powtarzali im trudniejsze kwestie lub tłumaczyli je innymi słowami, jeśli zgłaszali trudności w zrozumieniu materiału. Warto jednak zauważyć, że **większość interakcji uczniów i uczennic ukraińskich z nauczycielami i nauczycielkami inicjowana była przez same dzieci. Nauczyciele i nauczycielki wykazywali gotowość do pomocy, lecz zazwyczaj dopiero w momencie, gdy uczniowie i uczennice sami sygnalizowali taką potrzebę.** W wyniku tego dzieci, które odczuwały wstyd lub brak pewności siebie w zgłaszaniu trudności, często pozostawały bez odpowiedniego wsparcia. **Granica między szanowaniem przestrzeni ucznia / uczennicy a ich osamotnieniem w procesie edukacyjnym była płynna** – niektóre dzieci postrzegały to jako szansę na samodzielną adaptację, inne jako przejaw obojętności ze strony nauczycieli i nauczycielek. Swoje doświadczenie Oleg, uczeń klasy II liceum, opisał następująco:

Na początku nie były one [relacje z nauczycielami] najlepsze, bo nic nie rozumiałem. Nauczyciele nie wiedzieli, kim jestem i dlaczego uczęszczam do szkoły, jeśli nie znam języka. Później, gdy zacząłem lepiej rozumieć polski, sytuacja się poprawiła. Z niektórymi nauczycielami, na przykład od matematyki czy hiszpańskiego, rozmawiałem po angielsku, więc nasze relacje od początku były dobre. Natomiast pozostali nauczyciele zaczęli mnie lepiej traktować dopiero wtedy, gdy zauważyli, że się staram i robię postępy. Nie doświadczyłem złego traktowania, ale na początku miałem wrażenie, że w ogóle mnie nie zauważano – siedziałem gdzieś z tyłu, próbując zrozumieć materiał, i to było wszystko. (Oleg, II klasa liceum)

Wśród kadry pedagogicznej dominowało przekonanie, że skoro ukraińscy uczniowie i uczennice zostali zakwalifikowani do klas ogólnych, to ich znajomość języka polskiego jest wystarczająca do nauki na standardowych warunkach. A uczniowie i uczennice biorący udział w badaniu czasem bagatelizowali ten fakt, że nauczyciele w klasach ogólnych (w odróżnieniu od oddziałów przygotowawczych) nie uwzględniali obecności dzieci z doświadczeniem uchodźczym w swoich metodach dydaktycznych.

Wszystkie zajęcia były prowadzone po polsku. Większość nauczycieli nie zwracała uwagi na to, że w klasie są Ukraińcy. Po prostu prowadzili lekcje tak, jakby byli tam tylko polscy uczniowie. Myślę, że tak powinno być, ponieważ w wielu szkołach były oddzielne klasy ukraińskie. W naszej szkole także taka istniała. Moim zdaniem nauczyciele wychodzili z założenia, że jeśli potrzebowalibyśmy jakichś dodatkowych wyjaśnień po ukraińsku, to powinniśmy się przenieść do klasy dla Ukraińców.
(Oleg, II klasa liceum)

Co istotne, uczestnicy i uczestniczki tego badania podkreślali, że nauczyciele i nauczycielki zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich nie wykazywali zainteresowania ich doświadczeniami migracyjnymi, przeżyciami czy potrzebami psychospołecznymi. Wśród kadry pedagogicznej dominowało podejście zakładające, że wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice są „typowymi” członkami i członkiniami społeczności szkolnej, bez konieczności szczególnego wsparcia. W związku z tym nauczyciele i nauczycielki nie uwzględniali w swoich działaniach specyficznych potrzeb emocjonalnych i społecznych dzieci z doświadczeniem uchodźczym, koncentrując się głównie na realizacji podstawy programowej i przygotowaniu uczniów i uczennic do egzaminów.

Brak zainteresowania i komunikacji towarzyszył uczniom i uczennicom od momentu rozpoczęcia nauki w nowej szkole. Osoby badane podkreślały, że nie organizowano działań mających na celu wprowadzenie ich do społeczności szkolnej czy klasy. Ten problem był szczególnie widoczny wśród uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych. W konsekwencji dzieci musiały samodzielnie poznawać zasady funkcjonowania szkoły przez bierną obserwację, co czasem prowadziło do frustracji i zniechęcenia.

To był koszmar! Po raz pierwszy byłam zagubiona w nowej szkole. Zebrano nas w holu, gdzie odbywała się inauguracja roku szkolnego. Odczytywano listy klas i nauczycieli. Nie wiedziałam, do której klasy jestem przypisana – mama mi tego nie powiedziała. Poszłam do sekretariatu zapytać, ale oni też nie wiedzieli. Błąkałam się po szkole, szukając właściwej klasy. Kiedy w końcu ją znalazłam, nie było wolnych miejsc. Kazano mi poczekać, aż przyniosą krzesło. Potem musieli jeszcze znaleźć dla mnie ławkę. Po tym wszystkim kazano nam od razu pisać test poziomujący z angielskiego. Byłam zestresowana i nieprzygotowana, więc napisałam go słabo. Trafiałam do słabszej grupy, chociaż znałam angielski na dość dobrym poziomie. (Ksenia, II klasa liceum)

Doświadczenie Kseni pokazuje, że zamiast wprowadzenia do nowego środowiska i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa, pierwszym kontaktem ze szkołą był test poziomujący wiedzę. Brak wcześniejszego wsparcia wpłynął negatywnie na samoocenę uczennicy oraz jej możliwości edukacyjne. Mimo rzeczywistych kompetencji w języku angielskim stres i nieprzygotowanie sprawiły, że uzyskała wynik, który przypisał ją do grupy o niższym poziomie. W konsekwencji nie tylko doświadczała frustracji i nudy na zajęciach, ale także odczuwała brak przestrzeni do zaprezentowania swoich umiejętności w obszarach, w których język polski nie stanowił bariery.

4.3.5. Oddziały przygotowawcze

Oddziały przygotowawcze mogą być tworzone w celu edukacji dzieci z niewystarczającą znajomością języka polskiego, uniemożliwiającą im naukę w klasach ogólnodostępnych. Z założenia „nauka w oddziale przygotowawczym realizowana jest zgodnie z podstawą kształcenia ogólnego, ale zakłada się dostosowania zarówno w zakresie treści, jak i form oraz metod nauczania” (Papuda-Dolińska i in. 2024, s. 6). Celem nauczania w takich oddziałach jest „praca nad tzw. językiem edukacji szkolnej, który umożliwia kontynuację nauki w klasie ogólnodostępnej” (Papuda-Dolińska i in. 2024, s. 7).

W roku szkolnym 2024/2025 naukę w 248 oddziałach przygotowawczych rozpoczęło 3,6 tysiąca (2,4%) ukraińskich uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym, podczas gdy pozostali uczniowie i uczennice z Ukrainy uczyli się w klasach ogólnodostępnych. W porównaniu z 2022 rokiem liczba uczniów i uczennic ukraińskich w oddziałach przygotowawczych zmniejszyła się o 85% (z 26 tysięcy w kwietniu 2022 roku do 3,6 tysiąca w październiku 2024 roku) (Świdrowska, Stano 2024).

Po trzech latach funkcjonowania oddziałów przygotowawczych zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i uczniowie i uczennice prezentują zróżnicowane opinie na temat skuteczności tego modelu edukacyjnego oraz jego wpływu na integrację dzieci w środowisku szkolnym. Warto zaznaczyć, że oddziały przygotowawcze nie były prowadzone systematycznie i jednolicie pod względem zarówno organizacyjnym, jak i w zakresie programu nauczania czy systemu oceniania uczniów. Brak spójnych zasad prowadzenia klas oraz metod dydaktycznych utrudniał adaptację dzieci cudzoziemskich, dla których system edukacji w Polsce stanowił nowość (Tędziągolska 2022). Raport CEO i UNICEFu (Tędziągolska i in. 2023) wskazuje, że klasy te często miały charakter „przechowalni” czy „poczekalni” dla dzieci migranckich. Nauczyciele i nauczycielki pracujący w tych oddziałach zazwyczaj nie posiadali odpowiedniego przygotowania zawodowego ani wiedzy i narzędzi, aby efektywnie nauczać nowo przybyłych uczniów i uczennice. Co więcej, oddziały przygotowawcze bywały formą separacji, a w niektórych wypadkach marginalizacji (Goździak, Popyk 2024) dzieci cudzoziemskich

w stosunku do uczniów i uczennic uczęszczających do klas ogólnodostępnych, co ograniczało możliwości integracji i praktycznej nauki języka polskiego (Tędziągolska i in. 2023).

Już w roku szkolnym 2023/2024 zaczęła dominować opinia, że potrzeba funkcjonowania oddziałów przygotowawczych uległa zmniejszeniu (Tędziągolska i in. 2023). Jednocześnie nadal brakowało nauczycieli i nauczycielek odpowiednio przygotowanych do pracy w tych klasach. Co więcej, przez trzy lata nie opracowano jasnych zasad nauczania i oceniania ani odpowiednich materiałów dydaktycznych dla uczniów i uczennic. Nauczyciele i nauczycielki czuli się zmęczeni i pozostawieni bez wsparcia wobec napotykaných wyzwań (Amnesty International 2023; Tędziągolska i in. 2024).

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają zróżnicowane opinie ukraińskiej młodzieży na temat funkcjonowania oddziałów przygotowawczych. Warto zauważyć, że istniejące oddziały nie mają jednolitych zasad organizacyjnych. Uczniowie i uczennice wskazywali, że w szkołach podstawowych praktykowano łączenie dzieci z różnych roczników w jednej klasie przygotowawczej, na przykład klasy IV–VI lub VII–VIII. W rezultacie w jednej grupie znajdowały się dzieci w różnym wieku i o odmiennych potrzebach edukacyjnych. Ponadto klasy przygotowawcze rzadko składały się wyłącznie z uczniów i uczennic ukraińskich – często obejmowały również dzieci z Białorusi oraz innych krajów, co dodatkowo utrudniało proces nauczania. Zamiast dostosowania programu nauczania do odpowiedniego poziomu edukacyjnego, częstą praktyką było wykorzystywanie materiałów z najniższej klasy w danym oddziale, na przykład z klasy piątej.

Matwii dołączył do polskiej szkoły w siódmej klasie ukraińskiego systemu edukacji, lecz został przyjęty o rok niżej – do klasy szóstej. Ze względu na brak znajomości języka polskiego przypisano go do oddziału przygotowawczego w klasie piątej, ponieważ w jego szkole funkcjonowały jedynie dwa takie oddziały – w klasie piątej i siódmej. Proces nauczania opierał się na podstawie programowej klasy piątej. W kolejnym roku Matwii uzyskał promocję do klasy ósmej, co oznaczało, że ominął całość materiału z szóstej i siódmej klasy polskiej podstawy podstawowej, a jednocześnie musiał przygotować się do egzaminu ósmoklasisty. Matwii podkreślił, że w procesie nauki w klasie ósmej pomogło mu równoległe uczestnictwo w ukraińskiej szkole online, dzięki czemu opanował większość materiału w języku ojczystym i mógł skupić się na przygotowaniach do egzaminu ósmoklasisty.

Niektóre dzieci pozytywnie oceniały nauczanie w oddziałach przygotowawczych w szkołach podstawowych, wskazując na wsparcie ze strony nauczycieli i nauczycielek, możliwość opanowania podstawy programowej oraz lepsze przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty. Eva, która dołączyła do polskiej szkoły w siódmej klasie oddziału przygotowawczego,

podkreśla znaczenie wsparcia nauczycielki języka polskiego oraz jej zachęty do pozostania w oddziale przygotowawczym w klasie ósmej zamiast przejścia do klasy ogólnodostępnej. Decyzja ta miała na celu osiągnięcie lepszych wyników w nauce, ponieważ w oddziałach przygotowawczych uczniowie mieli więcej godzin języka polskiego, bardziej dostosowany program nauczania oraz elastyczne podejście do ich potrzeb. W klasie ogólnodostępnej Eva byłaby traktowana jak wszyscy polscy uczniowie i uczennice, mimo że jej znajomość języka polskiego oraz wiedza przedmiotowa mogłyby okazać się niewystarczające. Ponadto pozostanie w oddziale przygotowawczym pozwoliło jej kontynuować naukę w znanym środowisku i uniknąć konieczności ponownej adaptacji społecznej.

Chciałam przenieść się do polskiej klasy, ale nauczycielka powiedziała, że lepiej tego nie robić, bo tutaj nas dobrze przygotowują. Każdą środę pisaliśmy testy egzaminacyjne, a my mieliśmy aż dziewięć godzin języka polskiego tygodniowo. Nauczycielka powiedziała, że w polskiej klasie tego nie ma, więc lepiej zostać w oddziale przygotowawczym, aby lepiej przygotować się do egzaminu. Myślę, że wiele zależy od nauczyciela języka polskiego, bo to właśnie ona przekonała mnie do pozostania i jestem jej za to bardzo wdzięczna – nie wiem, jak wyglądałaby nauka w klasie ogólnodostępnej. (Eva, II klasa liceum)

Jeśli chodzi o szkoły średnie, to uczestnicy i uczestniczki badań wskazywali, że jest w nich mniej klas łączonych niż w szkołach podstawowych. Z kolei do oddziałów przygotowawczych w szkołach ponadpodstawowych trafia głównie młodzież ukraińska, która świadomie wybiera taką formę nauki, chcąc uczyć się z rówieśnikami z Ukrainy. Świadomy wybór szkoły średniej z oddziałem przygotowawczym często wiązał się z bardziej pozytywną oceną swojego nauczania przez dzieci z Ukrainy. Nie wszystkie szkoły średnie oferują takie oddziały, jednak w opinii młodzieży te placówki, które je prowadzą, zapewniają stosunkowo dobre warunki nauki.

Młodzież, biorąca udział w tym badaniu, wyróżniała dwa główne typy oddziałów przygotowawczych: (1) klasy „zerowe” – skupione głównie na nauce języka polskiego, mające na celu przygotowanie uczniów i uczennic do podjęcia nauki w klasie ogólnodostępnej, (2) oddziały przygotowawcze równoległe do klas ogólnych, w których program nauczania był dostosowany do poziomu uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. W tych klasach, po osiągnięciu odpowiedniej znajomości języka, istniała możliwość przejścia do klasy ogólnej.

Larysa, uczennica trzeciej klasy liceum, podkreśla korzyści wynikające z nauki w oddziale przygotowawczym:

Mam koleżankę, która przed liceum uczęszczała do klasy przygotowawczej, „klasy zerowej”, i wydaje mi się, że to bardzo jej pomogło. Myślę, że lepiej spędzić ten czas na nauce języka polskiego w takim oddziale, bo to ułatwia dalszą edukację. (Larysa, III klasa liceum)

Larysa zwraca także uwagę na, to, że uczęszczanie do klasy przygotowawczej, nie zawsze zabiera możliwości budowania relacji z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, jednak zauważa, że jest to łatwiejsze dla osób, które są bardziej otwarte i proaktywne w kontaktach społecznych. Relacje koleżeńskie w większości wypadków nie nawiązują się spontanicznie, lecz często wymagają inicjatywy zarówno ze strony uczniów i uczennic ukraińskich, jak i wsparcia innych osób w grupie.

To zależy od samych uczniów. Ja na przykład nie jestem osobą, która łatwo nawiązuje kontakty. Gdyby nie grupa dziewczyn [Ukrainki i Polki], które pierwsze zaczęły się ze mną kontaktować, pewnie nadal bym była bardziej zamknięta. W pewnym momencie po prostu dołączyłam do ich grupy i teraz rozmawiamy zarówno z Polakami, jak i nauczycielami. Ale tak naprawdę, gdybym sama nie zaczęła się otwierać, to na początku roku nie miałam żadnych kontaktów ani z polskimi uczniami, ani z nauczycielami. To raczej oni wciągnęli mnie do grupy i w ten sposób się zintegrowałam. (Larysa, III klasa liceum)

Jednym z pozytywnie ocenianych aspektów oddziałów przygotowawczych była także obecność wychowawczyni pochodzenia ukraińskiego. W przeciwieństwie do asystentów międzykulturowych, których rola jest ograniczona i nie obejmuje podejmowania decyzji dotyczących nauki czy integracji w klasie, nauczycielka pochodzenia ukraińskiego nie tylko doskonale zna kulturę i język uczniów, ale także może całościowo wspierać klasę. Dzięki temu ma możliwość dostosowania programu nauczania do potrzeb uczniów i uczennic oraz aktywnego wspierania ich integracji w nowym środowisku szkolnym. **Dlatego warto rozważyć możliwość zatrudniania nauczycieli i nauczycielek ukraińskich na etatach nauczycielskich, zwłaszcza w klasach z dużą liczbą uczniów i uczennic ukraińskich, a nie jedynie jako asystentów międzykulturowych.**

4.3.6. Język polski i zajęcia wyrównawcze przedmiotowe

Nauczanie języka polskiego odbywa się głównie na zajęciach z języka polskiego jako obcego oraz metodą bezpośredniego kontaktu z dziećmi oraz nauczycielami i nauczycielkami posługującymi się językiem polskim. Dotychczasowe badania (Amnesty International 2023;

Centrone i in. 2023; Kawalec 2024; Wilk 2023) wskazują na niską efektywność realizacji dużej liczby zajęć z języka polskiego jako obcego, ponieważ ani nauczyciele i nauczycielki nie posiadają odpowiednich kwalifikacji, ani nie istnieją jasne wytyczne i metody prowadzenia takich zajęć. **Co więcej, badania pokazują, że dzieci cudzoziemskie deklarują, że poziom nauczania języka polskiego na zajęciach dodatkowych jest zbyt niski, zazwyczaj oscyluje na poziomie A1 lub A2, oraz nie odpowiada ich oczekiwaniom w zakresie nauki.** Uczniowie i uczennice potrzebują większego wsparcia podczas tych zajęć, aby lepiej rozumieć materiał omawiany na lekcjach, jednak często go nie otrzymują (Amnesty International 2023; Chrostowska 2023). Ponadto zajęcia dodatkowe z języka polskiego zazwyczaj odbywają się wcześniej rano, przed zajęciami szkolnymi, lub po ich zakończeniu, kiedy uczniowie i uczennice są zmęczeni lub wolą spędzać czas na integracji z rówieśnikami i rówieśnicami. W konsekwencji obserwuje się niską frekwencję na tych zajęciach (Centrone i in. 2023; Kawalec 2024; Wilk 2023). Ponadto, ponieważ w polskich szkołach **nauczanie języka edukacji szkolnej jest rzadkością** (Tędziągolska i in. 2024), istotne jest „dostosowywanie języka edukacji do różnych poziomów znajomości języka polskiego” oraz stosowanie zróżnicowanych metod nauczania (Papuda-Dolińska i in. 2024, s. 15).

W omawianym badaniu większość młodzieży ukraińskiej deklarowała brak uczestnictwa w dodatkowych zajęciach z języka polskiego zarówno w szkołach podstawowych, jak i w szkołach średnich. Główne powody to **mało interesujące i nieskuteczne lekcje, powtarzanie materiału na tym samym poziomie, co nie odpowiada potrzebom młodzieży w zakresie opanowania języka edukacji szkolnej.**

Chcieliśmy chodzić na zajęcia z języka polskiego, ale w naszym liceum poziom był tylko A1–A2. Dlatego tak naprawdę nie nauczyłam się polskiego na tych lekcjach, jedynie rozmawiam po polsku z koleżanką z klasy. (Lila, II klasa liceum)

Na początku pierwszej klasy technikum mieliśmy dodatkowe zajęcia z polskiego. Nauczycielka była bardzo miła, ale byłam tam tylko raz i znudziło mi się, bo chodzili tam głównie uczniowie, którzy w ogóle nie znali polskiego lub byli na poziomie A1–A2. Dlatego przestałam tam chodzić, a pod koniec roku już prawie nikt na te zajęcia nie uczęszczał. Niektórzy przychodzili tylko po to, żeby porozmawiać z nauczycielką, bo była bardzo sympatyczna. (Lidia, II klasa technikum)

Tylko nieliczni uczniowie i uczennice szkół średnich wskazali, że zajęcia z języka polskiego były prowadzone w ciekawy i zrozumiały sposób, a omawiany materiał odpowiadał ich potrzebom edukacyjnym również na innych przedmiotach.

Uczestnicy i uczestniczki badania podkreślali, że z telefonów komórkowych do tłumaczenia materiału mogli korzystać jedynie na początkowym etapie nauki w polskiej szkole. Później uczniowie i uczennice starali się samodzielnie rozumieć materiał lub zgłaszali nauczycielom

i nauczycielkom, gdy napotykali trudności. Podczas sprawdzianów i egzaminów mogli korzystać ze słowników papierowych, jednak ich użycie wymagało wprawy i zajmowało dużo czasu.

W ósmej klasie realizowaliśmy już pełny program nauczania i pozwalano nam korzystać z tłumacza elektronicznego. Na sprawdzianach starano się jednak odbierać telefony i dawać nam słowniki papierowe. (Ksenia, II klasa liceum)

W siódmej klasie można było korzystać z tłumacza, i było to całkowicie normalne. W ósmej klasie nauczyciele prosili, żebyśmy z tego nie nadużywali, ale jeśli czegoś nie rozumieliśmy, to mogliśmy zapytać, czy można skorzystać z tłumacza. Nauczycielka języka polskiego pozwalała nam używać tłumacza także podczas rozprawek i sprawdzianów, bo zdarzało się, że zapominaliśmy jakieś słowo. (Eva, II klasa liceum)

Uczniowie i uczennice klas ósmych dobrze oceniali zajęcia wyrównawcze z języka polskiego, szczególnie te przygotowujące do egzaminu ósmoklasisty. Podkreślali, że były one bardziej pomocne niż zajęcia z języka polskiego jako obcego.

Przestałem chodzić na te zajęcia, ale wróciłem na nie pod koniec roku, przed egzaminami, bo wtedy były już inne zajęcia. Nie były one skierowane tylko do Ukraińców, ale ogólnie dla wszystkich uczniów. Połowa klasy wtedy na nie uczęszczała. (Oleg, II klasa liceum)

Co więcej, badani zaznaczali, że nie mieli dodatkowych zajęć wyrównawczych z innych przedmiotów ani w oddziałach przygotowawczych, ani w klasach ogólnodostępnych. Braki w wiedzy z poszczególnych przedmiotów uczniowie i uczennice uzupełniali indywidualnie, korzystając z prywatnych korepetycji lub zgłaszając nauczycielom i nauczycielkom swoje potrzeby edukacyjne.

4.3.7. Ocenianie dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym

Ocenianie dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym zostało wskazane jako jedna z trudności napotykaných przez kadrę nauczycielską pracującą z uczniami i uczennicami ukraińskimi (Pyżalski i in. 2022). W odpowiedzi na te wyzwania CEO we współpracy z Norwegian Refugee Council opracowało pięć kluczowych kroków dotyczących oceniania dzieci migrantów (Ostrowska 2023). Jednym z najistotniejszych etapów jest pierwszy krok – identyfikacja problemu i refleksja nauczycieli i nauczycielek. Oprócz powszechnie omawianych zagadnień, takich jak konieczność dostosowania systemu oceniania, sposoby

jego modyfikacji oraz to, czy dostosowane kryteria rzeczywiście odzwierciedlają poziom wiedzy i umiejętności dzieci cudzoziemskich, kluczowe staje się także pytanie: Czy cudzoziemscy uczniowie i uczennice oraz ich rodzice rozumieją zasady szkolnego systemu oceniania – po czym to poznajemy? (Ostrowska 2023, s. 1).

To pytanie znalazło również odzwierciedlenie w wynikach omawianego badania. Młodzież ukraińska wskazywała na różne praktyki oceniania ich pracy zarówno w oddziałach przygotowawczych, jak i w klasach ogólnodostępnych. **Uczniowie i uczennice zwracali uwagę na zróżnicowane podejście nauczycieli i nauczycielek do oceniania.** Część uczestników i uczestniczek badania podkreślała, że nauczyciele i nauczycielki stosowali pewnego rodzaju „ulgi” (dostosowania) wobec uczniów i uczennic ukraińskich, szczególnie w pierwszym roku nauki w polskiej szkole. Więcej takich opinii dotyczyło edukacji w oddziałach przygotowawczych, co wynikało również z faktu, że był to pierwszy rok nauki w nowym systemie edukacyjnym. Po tym okresie część uczniów i uczennic przechodziła do klas ogólnodostępnych.

Nikt nie twierdzi, że skoro jesteś z Ukrainy, to masz trochę lepszą ocenę. Tylko nauczycielka angielskiego jest bardzo wyrozumiała, ale wie, że nie znam angielskiego. A nasz poziom to już B2, więc... Ona wie, że nie będę zdawać egzaminu z angielskiego. Dlatego mówi: „No dobrze, jesteś z Ukrainy, możesz nie rozumieć”. A ja na to: „Dziękuję bardzo”. (Lila, II klasa liceum)

Młodzież zwracała uwagę, że nauczyciele i nauczycielki niekiedy nie uwzględniali błędów gramatycznych czy stylistycznych w pracach pisemnych z innych przedmiotów niż język polski. Ponadto program nauczania języka polskiego w oddziałach przygotowawczych również był dostosowany w sposób zróżnicowany, ale był uproszczony i mniej wymagający w porównaniu z klasami ogólnymi.

Nie stosowano wobec nas żadnego specjalnego traktowania. Wszystko było tak jak w wypadku polskich uczniów, jedynie program nauczania języka polskiego był inny. Poza tym uczyliśmy się według tych samych podręczników, tych samych zasad i byliśmy oceniani tak samo. Nauczyciele mogli nam jedynie ułatwić niektóre sprawdziany. Jeśli popełniliśmy jakiś błąd, mogli go nie uwzględnić, zwłaszcza jeśli wynikał z bariery językowej. Byli wyrozumiali wobec tego, że musieliśmy nauczyć się języka polskiego. (Eva, II klasa liceum)

Większość osób badanych jednak wskazywała, że była oceniana tak samo jak polscy uczniowie i uczennice w klasach ogólnodostępnych. System oceniania nie był dostosowywany do ich sytuacji, a nauczyciele i nauczycielki nie uwzględniali faktu, że poziom znajomości języka może wpływać na wyniki oceniania i nie zawsze właściwie odzwierciedlać faktyczną wiedzę oraz umiejętności uczniów i uczennic.

Przez to mamy niższe oceny z języka polskiego. Nasza nauczycielka jest bardzo wymagająca. Mówi nam wprost, że ponieważ jesteśmy Ukraińcami, to na maturze nie możemy liczyć na punkty za poprawność gramatyczną. Jeśli chcemy dobrze napisać, musimy się bardzo postarać. Nauczycielka obniża nam oceny za błędy gramatyczne i czasami za to, że podczas rozmowy możemy się zaciąć. Poza tym jednak z innych przedmiotów jesteśmy oceniani tak samo jak polscy uczniowie. (Larysa, III klasa liceum)

Warto jednak podkreślić, że żadna z osób uczestniczących w badaniu nie miała pełnej wiedzy na temat tego, czy system oceniania został dostosowany do ich potrzeb, a co ważniejsze – na jakich zasadach dokładnie się opiera. Nie rozumiejąc standardów oceniania w polskiej szkole, uczniowie i uczennice nie byli pewni, na jakiej podstawie nauczyciele i nauczycielki wystawiają im oceny. Nawet jeśli mieli wrażenie, że są oceniani nieco inaczej niż polscy rówieśnicy i rówieśnice, to brak klarownych zasad oceniania budził w nich wątpliwości i poczucie niejasności. Sugerowało to, że **ocenianie zależy głównie od subiektywnego podejścia poszczególnych nauczycieli i nauczycielek, a nie od jednolitych i przejrzystych kryteriów dostosowanych do potrzeb tej grupy uczniów i uczennic.**

4.3.8. Egzamin ósmoklasisty i przejście do szkoły średniej

W roku szkolnym 2024/2025 do klas ósmych polskich szkół uczęszczało 13 tysięcy ukraińskich dzieci uchodźczych (Świdrowska, Stano, 2024), z których większość przystąpiła do egzaminu ósmoklasisty. W ciągu trzech lat edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy nastąpiło kilka istotnych zmian w regulacjach dotyczących zdawania tego egzaminu. Zgodnie z przepisami, obowiązującymi od 1 stycznia 2025 roku⁵⁹, uczniowie i uczennice z Ukrainy mają obowiązek zdawania dwóch egzaminów: z matematyki oraz z języka obcego nowożytnego. Najnowsze poprawki do ustawy sprawiły, że uczące się w szkole osoby z doświadczeniem uchodźczym są zwolnione z egzaminu z języka polskiego – ich wynik zostanie ustalony na podstawie rocznej oceny z tego przedmiotu⁶⁰. Ponadto dzieciom z Ukrainy przysługuje wydłużony czas na napisanie egzaminu oraz możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego⁶¹, a także

⁵⁹ Por. art. 58b ustawy z dnia 15 maja 2024 roku o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2024 r. poz. 854).

⁶⁰ W wypadku ucznia obywatela Ukrainy, który nie przystąpił do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, ocena z języka polskiego wymieniona na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej zostanie przeliczona punkty (ocena celująca – 35 pkt, ocena bardzo dobra – 30 pkt, ocena dobra – 25 pkt, ocena dostateczna – 15 pkt, ocena dopuszczająca – 10 pkt) (OKE 2024). Szerzej – por. informację o egzaminie ósmoklasisty w 2025 roku w języku ukraińskim na stronie internetowej resortu edukacji.

⁶¹ Możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego w wersji papierowej lub elektronicznej (język polski – język ukraiński i język ukraiński – język polski) na egzaminie z języka polskiego. Słownik zapewnia szkoła lub uczeń (OKE 2024).

wsparcie psychologa, pedagoga lub tłumacza⁶². Uczniowie i uczennice mogą również zdawać egzamin w wersji, w której polecenia do zadań są przetłumaczone na język ukraiński.

Wcześniejsze badania wskazują, że zmiany wprowadzone przez Centralną Komisję Egzaminacyjną były niewystarczające, aby zapewnić dzieciom ukraińskim równość w dostępie do edukacji, zwłaszcza w rekrutacji do szkół średnich, która odbywa się na podstawie wyników w nauce oraz egzaminu ósmoklasisty (Amnesty International 2023). **Wyniki tego egzaminu są ściśle powiązane ze znajomością języka polskiego, a także ze stopniem rozumienia podstawy programowej**, która dla uczniów i uczennic cudzoziemskich może wydawać się abstrakcyjna i trudna do przyswojenia (Tędziągolska i in. 2024). Ponadto raport UNICEF (Centrone i in. 2023) podkreśla, że **młodzież ukraińska doświadcza znacznego stresu i niepokoju związanego z wynikami egzaminu ze względu na niedostateczną znajomość języka nauczania szkolnego i opanowania lektur osadzonych w innych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych**.

W omawianym badaniu, mimo ograniczonej liczebności próby, zbadano sytuację zarówno uczniów i uczennic klas ósmych, jak i uczniów i uczennic szkół średnich, którzy retrospektywnie opisywali swoje doświadczenia związane z egzaminem ósmoklasisty i przejściem do szkoły średniej. Zauważalne są jednak różnice w wynikach egzaminu ósmoklasisty w zależności od momentu, w którym ukraińscy uczniowie i uczennice dołączyli do polskiego systemu edukacji.

Jeszcze w 2023 roku młodzież ukraińska osiągała stosunkowo niskie wyniki na egzaminie ósmoklasisty (Amnesty International 2023), co uniemożliwiało wielu uczniom i uczennicom uczestniczącym w omawianym badaniu dostanie się do wybranych szkół średnich. Jednym z głównych powodów słabych wyników była ograniczona znajomość języka polskiego, ale kluczowym wyzwaniem pozostawał również zakres materiału egzaminacyjnego, który obejmował treści realizowane w polskim systemie edukacji przez kilka lat. W tym okresie uczniowie i uczennice z Ukrainy często nie uczęszczali jeszcze do polskich szkół i nie mieli styczności z obowiązkowymi lekturami.

Matwii, który dostał się do liceum o niższej pozycji na liście rankingowej, niż początkowo planował, podkreślał trudności związane z koniecznością przyswojenia obszernego materiału literackiego w krótkim czasie. Jak wspomina, przez zaledwie rok nauki w klasie ogólnodostępnej nie był w stanie zapoznać się z wymaganymi lekturami ani przygotować się do egzaminu ósmoklasisty w stopniu umożliwiającym osiągnięcie wysokiego wyniku.

⁶² Zapewnienie obecności tłumacza (język polski – język ukraiński), który przedstawi zdającym informacje dotyczące zasad przeprowadzania egzaminu przekazywanych przed rozpoczęciem pracy z arkuszem egzaminacyjnym (OKE 2024).

Napisałem gorzej [egzamin z języka polskiego], bo trzeba było przeczytać dużo książek. Dla mnie to było za dużo różnych utworów i lektur. Zapamiętanie tego wszystkiego było bardzo trudne. Nie wiedziałem, co może się pojawić, a co nie. Znałem listę lektur, ale nie wiedziałem, które dokładnie pojawią się na egzaminie. (Matwój, I klasa liceum)

Podobne doświadczenia miała Ksenia, która również podkreślała **trudność wynikającą z konieczności samodzielnego przyswojenia lektur, które jej rówieśnicy i rówieśnice z Polski omawiali przez kilka lat z nauczycielami i nauczycielkami**. W jej wypadku przygotowanie do egzaminu oznaczało intensywną pracę nad nieznanym dotąd materiałem, co znacznie utrudniało naukę:

Od początku siódmej klasy powiedziano nam, że będziemy mieli egzamin ósmoklasisty i że musimy przygotować się, czytając lektury. W naszej klasie nikt ich nie czytał, żadnych. Tylko ja czytałam – i „Pana Tadeusza”, i „Kamienie na szaniec”. Wszystko, co było wymagane, mama mnie do tego mobilizowała. A inni przeczytali tylko skrócone wersje. Szczerze mówiąc, trochę tego żałuję, bo czytanie po polsku było naprawdę trudne. (Ksenia, II klasa liceum)

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźczym wysoko oceniali dostosowania egzaminacyjne, szczególnie **tłumaczenie poleceń do zadań na język ukraiński**. Takie rozwiązanie było szczególnie pomocne w przypadku egzaminów z matematyki oraz języka angielskiego, ponieważ – jak deklarowali uczestnicy badania – w tych przedmiotach mieli wyższy poziom kompetencji niż w języku polskim. **Możliwość zrozumienia treści zadań w języku ojczystym umożliwia im lepsze wykonanie poleceń i osiągnięcie lepszych wyników:**

Egzaminy zostały częściowo przetłumaczone na ukraiński. Zrobiono to w taki sposób, że na przykład egzamin z języka polskiego był w połowie po polsku, w połowie po ukraińsku. Matematyka była prawie całkowicie przetłumaczona na ukraiński, a angielski – po prostu w całości w języku angielskim. No i dobrze mi poszło. Z języka polskiego miałem około 70%, z matematyki też około 70% (Oleg, 2 klasa liceum).

Obecni ósmoklasiści wykazują większą świadomość dotyczącą przebiegu egzaminu, dostępnych dostosowań oraz możliwości zwolnienia z egzaminu z języka polskiego w 2025 roku. Uczniowie ukraińscy mają również szerszą wiedzę na temat polskiego systemu edukacji oraz warunków nauki w szkołach średnich. Informacje te najczęściej pozyskują za pośrednictwem mediów społecznościowych, znajomych uczących się w szkołach średnich, a także dzięki materiałom i spotkaniom organizowanym przez różne organizacje pozarządowe.

Istotną rolę w procesie informowania uczniów odgrywały również zajęcia z doradztwa zawodowego, które miały na celu dostarczenie wiedzy na temat możliwości edukacyjnych

w Polsce, warunków rekrutacji do szkół średnich oraz wyboru ścieżki kształcenia (MEN 201911). Większość młodzieży uczęszczała na te zajęcia i czerpała z nich wiedzę na temat egzaminu ósmoklasisty oraz dalszej ścieżki edukacyjnej:

Mieliśmy zajęcia z doradztwa zawodowego, na których tłumaczono nam system polskich szkół i procedurę składania dokumentów. Nauczycielka szczegółowo wyjaśniała, jak to działa i jakie są różne ścieżki edukacyjne. Pokazywała nam, co się stanie, jeśli zostaniemy przyjęci, a co, jeśli nie. Dzięki temu lepiej zrozumieliśmy cały proces rekrutacji. (Eva, II klasa liceum)

Wskutek niewystarczająco wysokich wyników egzaminacyjnych duża grupa uczniów i uczennic trafiała do szkół średnich, w których poziom nauczania i zainteresowania edukacją ich polskich rówieśników i rówieśnic często nie odpowiadał ich aspiracjom. Przykładem jest Oleg, który dostał się do liceum, gdzie nie miał możliwości rozwoju zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, ponieważ większość jego kolegów i koleżanek miała niskie oceny i inne priorytety.

Jedynym problemem w mojej klasie jest to, że prawie wszyscy – a przynajmniej większość – pali e-papierosy. Większość jest od nich uzależniona, co prowadzi do problemów. Mnie to nie dotyczy, bo nie palę, więc jest mi to obojętne. Poza tym wiele osób ma słabe oceny, zwłaszcza dziewczyny. Nie wiem dlaczego, może dlatego, że nie traktują szkoły poważnie – bardziej chodzą tam, żeby się spotkać, pomalować sobie oczy i tak dalej. (Oleg, II klasa liceum)

Część badanych, która nie dostała się do żadnej z wybranych szkół średnich, próbowała różnych sposobów, by znaleźć dla siebie miejsce w systemie edukacyjnym. Jednym z rozwiązań była rozmowa z dyrekcją szkoły i wyjaśnienie swojej sytuacji – osoby takie argumentowały, że mimo szerokiej wiedzy nie uzyskały wysokiego wyniku egzaminacyjnego. W wypadku Lili, uczennicy II klasy technikum, dyrekcja szkoły zgodziła się przyjąć ją do oddziału przygotowawczego dla uczniów ukraińskich.

Potem zastanawialiśmy się, do którego liceum się zgłosić. Złożyliśmy dokumenty, ale wydaje mi się, że nigdzie mnie nie przyjęli. Mama rozmawiała o tym z opiekunką w pracy, a ona skontaktowała się z dyrektorem, który jakoś to załatwił i przyjęli mnie do liceum, gdzie była klasa przygotowawcza dla Ukraińców. (Lila, II klasa technikum)

Inną strategią radzenia sobie w sytuacji uzyskiwania niskich ocen w szkole średniej lub niższego poziomu wiedzy i umiejętności była decyzja o powrocie do nauczania zdalnego w ukraińskiej szkole lub kontynuacja nauki w prywatnej szkole ponadpodstawowej. Ukraińscy uczniowie i uczennice, którzy nie osiągnęli wysokich wyników w szkole podstawowej, a jednocześnie nie dysponowali wystarczającym kapitałem ekonomicznym,

wybierali prywatne technika, w których opłaty za naukę były niższe niż w renomowanych prywatnych liceach. Poziom kształcenia w tego typu placówkach okazywał się jednak często niezadowalający.

Przykładem są doświadczenia Lidii i Anny, uczennic prywatnego technikum w Warszawie. Obie wskazują na niski poziom edukacji i brak zaangażowania nauczycieli i nauczycielek w proces dydaktyczny. Według nich technikum pełniło raczej funkcję przechowalni dla młodzieży niż placówki edukacyjnej:

Bardzo się rozczarowałam. Przez pierwsze trzy czy cztery miesiące miałam chyba różowe okulary i szukałam w tym technikum czegoś dobrego. Po pierwsze, nie udało nam się nawiązać relacji z polskimi uczniami, a po drugie – program nauczania był bardzo słaby albo nauczyciele po prostu nie przykładali się do swojej pracy. Rozczarowałam się. Myślę, że skończę jedenastą klasę w ukraińskiej szkole i potem pójdę na studia. (Lidia, II klasa technikum)

Podobne sytuacje skłaniają ukraińską młodzież do kontynuowania nauki w ukraińskich szkołach zdalnie, aby zapewnić sobie możliwość dalszej edukacji na odpowiednim poziomie oraz uniknąć ograniczeń wynikających z nierównego dostępu do polskiego systemu edukacji.

4.3.9. Relacje rówieśnicze a integracja młodzieży ukraińskiej z doświadczeniem uchodźstwa

Relacje rówieśnicze odgrywają kluczową rolę w procesie adaptacji dzieci do nowych warunków, zwłaszcza w sytuacjach związanych ze zmianą miejsca zamieszkania lub szkoły (Brawn, Larson 2009; Titzmann i in. 2015). Ich znaczenie wykracza poza sferę towarzyską, wpływając bezpośrednio na dobrostan psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, wyniki w nauce oraz możliwość realizacji aspiracji zawodowych i edukacyjnych (Yetim i in. 2024; Schwartz i in. 2021). Wspierające środowisko rówieśnicze przyczynia się do szybszej socjalizacji, ułatwia przełamywanie barier językowych i kulturowych oraz wzmacnia motywację do nauki i integracji społecznej (Janta, Harte 2016; Popyk 2021).

Szkoła odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu relacji rówieśniczych i przyjaźni, szczególnie w wypadku dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które w wyniku emigracji lub migracji przymusowej tracą kontakty i więzi społeczne nawiązane w kraju pochodzenia. W związku z tym szkoła pełni istotną funkcję socjalizacyjną (Bartlett i in. 2017; Popyk 2021). Dla dzieci z doświadczeniami migracyjnymi i uchodźczymi jest ona głównym źródłem poznawania norm społecznych, zasad funkcjonowania w nowym środowisku oraz kultury kraju przyjmującego (Beśić i in. 2020; Dryden-Peterson i in. 2019).

Badania przeprowadzone przez CEO i UNICEF (Tędziagolska i in. 2024), dotyczące sytuacji integracyjnej dzieci ukraińskich uchodźców, wskazują, że **proces ich integracji w polskich szkołach pozostaje zjawiskiem stosunkowo rzadkim. W środowisku szkolnym nadal funkcjonują dwie oddzielne grupy, polska i ukraińska, co utrudnia budowanie więzi międzykulturowych.** Ponadto w badaniach odnotowano przypadki zachowań dyskryminacyjnych ze strony polskich uczniów i uczennic wobec ich ukraińskich rówieśników i rówieśnic. Dyskryminacja ta bywa również intersekcyjna, co oznacza, że wykluczenie lub uprzedzenia mogą wynikać z nakładających się czynników, takich jak pochodzenie etniczne, język, wiek, struktura rodziny czy sytuacja ekonomiczna. Autorzy raportu podkreślają, że ukraińscy uczniowie i uczennice niekiedy przyjmują strategie asymilacyjne jako sposób radzenia sobie w nowym środowisku szkolnym. Wynika to między innymi z **braku systemowych działań na rzecz integracji, w tym odpowiednich szkoleń, warsztatów oraz polityki antydyskryminacyjnej i integracyjnej w szkołach.** Podobne wnioski pojawiają się również w innych badaniach (Kawalec 2024; International Rescue Committee 2023).

Dodatkowo, badanie dotyczące sytuacji uczniów i uczennic ukraińskich w szkołach w Rzeszowie (Kawalec 2024) wykazało, że kontakty między młodzieżą polską i ukraińską są w dużej mierze ograniczone do interakcji związanych z nauką i obowiązkami szkolnymi. Aż 65% polskich uczniów i uczennic zadeklarowało brak jakichkolwiek kontaktów z ukraińskimi rówieśnikami i rówieśnicami poza szkołą. Z kolei dzieci ukraińskie wskazywały, że ich pozaszkolne relacje z polskimi kolegami i koleżankami najczęściej ograniczały się do wspólnego uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Jedynie 30% ukraińskich uczniów i uczennic deklarowało, że spędza aktywnie czas z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami poza szkołą, na przykład podczas wspólnych wyjść do kina, parku czy kawiarni.

Młodzież ukraińska uczestnicząca w przeprowadzonym badaniu również wielokrotnie podkreślała kluczową rolę relacji rówieśniczych i przyjaźni w procesie migracji do Polski oraz adaptacji do nowego środowiska szkolnego. Większość respondentów i respondentek zaznaczyła, że ich dotychczasowe relacje z kolegami i koleżankami z Ukrainy, ze środowiska zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego, uległy niemal całkowitemu zerwaniu.

Większość badanej młodzieży przybyła do Polski, mając od dwunastu do czternastu lat, czyli w okresie, w którym relacje rówieśnicze dopiero zaczynają się kształtować. Jest to moment przejścia do kolejnego etapu rozwoju, kiedy młodzież zaczyna budować relacje koleżeńskie poza bezpośrednią kontrolą i opieką dorosłych. Przymusowa migracja do Polski stała się czynnikiem przerywającym te procesy, prowadząc do nagłego zerwania dotychczasowych więzi społecznych.

Tam miesiąc po początku wojny, my jeszcze jakoś tam w grupie klasy się uczyliśmy. A z czasem to wszystko stawało się coraz rzadsze. Teraz już się nie kontaktujemy. (Roman, II klasa technikum)

Brak znajomego środowiska rówieśniczego i konieczność budowania nowych relacji od podstaw były często doświadczeniem trudnym i obciążającym emocjonalnie. Młodzież wyrażała smutek oraz żal z powodu znalezienia się w nowej rzeczywistości bez wsparcia przyjaciół. Jednocześnie osoby badane podkreślały, że znajomość przynajmniej jednej osoby w nowej szkole lub klasie stanowiła dla nich istotny czynnik wspierający proces adaptacji i funkcjonowała jako mechanizm ochronny.

Potem do mnie przyjechała moja przyjaciółka z mojego miasta w Ukrainie. [...] więc było dość dobrze. Nie wiem, co zrobiłabym bez niej, gdyby nie przyjechała. (Ksenia, II klasa liceum)

Wsparcie ze strony uczniów i uczennic o podobnych doświadczeniach migracyjnych odgrywało istotną rolę w procesie adaptacji badanej młodzieży do nowego środowiska szkolnego. Uczestnicy i uczestniczki badania podkreślali, że obecność rówieśników i rówieśnic, którzy wcześniej rozpoczęli edukację w Polsce, dawała im poczucie bezpieczeństwa i pewności, szczególnie w początkowej fazie dołączania do klasy. Niemniej jednak, jak wskazywały dalsze doświadczenia uczniów i uczennic, część tych relacji nie utrzymała się, a młodzież stopniowo nawiązywała nowe znajomości, wybierając osoby, z którymi lepiej się identyfikowała.

Oni [dzieci ukraińskie] poszli do szkoły jeszcze wiosną 2022 roku. Czyli przyjechali do Polski i od razu rozpoczęli naukę. Ja zaś dołączyłem dopiero we wrześniu i wtedy bardzo mi pomogli. Dzięki nim było mi łatwiej. Mieliśmy taką grupę. (Oleg, II klasa liceum)

Co więcej, młodzież jednoznacznie wskazywała, że lepiej czuła się w oddziałach przygotowawczych, mogła bowiem posługiwać się językiem ojczystym i przebywać wśród rówieśników i rówieśnic o podobnych doświadczeniach. Obecność znajomego języka oraz osób o zbliżonym tle kulturowym przyczyniała się do redukcji początkowego lęku przed odrzuceniem. Uczniowie i uczennice pozytywnie oceniali możliwość rozpoczęcia nauki w klasach przygotowawczych, choć ich dalsze doświadczenia w tych oddziałach były zróżnicowane. W relacjach rówieśniczych w tego typu klasach przeważały interakcje między ukraińskimi uczniami i uczennicami, choć część młodzieży nawiązywała również kontakty z uczniami i uczennicami pochodzącymi z Białorusi. Relacje z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami były w tej fazie integracji rzadsze.

W naszej klasie Ukraińcy podzielili się na różne grupy. Niektórzy chodzili i rozmawiali z polskimi dziećmi, inni po prostu siedzieli. Jedni utrzymywali kontakty z Ukraińcami z równoległej klasy lub z młodszymi uczniami. Niektórzy nie rozmawiali z nikim. Część kontaktowała się jedynie z nauczycielami. Ja byłem osobą, która rozmawiała zarówno z Ukraińcami ze swojego, jak

i z równoległego oddziału. Z Polakami komunikowałem się trochę, ale niezbyt intensywnie.

(Oleg, II klasa liceum)

Oczywiście miałam kilku znajomych z polskiej klasy, z którymi grałam w siatkówkę na zajęciach pozalekcyjnych. Jednak w klasie ukraińskiej nawiązywanie kontaktów było po prostu łatwiejsze.

(Eva, II klasa liceum)

Warto zaznaczyć, że większość młodzieży biorącej udział w badaniu miała liczne kontakty i dobre relacje z rówieśnikami i rówieśnicami w szkołach w Ukrainie przed opuszczeniem kraju, co sprawiało, że chętnie uczęszczała na zajęcia w szkole w Ukrainie. Może to wynikać ze specyfiki relacji koleżeńskich w młodszych klasach szkoły podstawowej (klasy I–IV). Ukraińscy uczniowie i uczennice postrzegali to jako różnicę społeczno-kulturową między szkołą ukraińską a polską. W polskich szkołach, zwłaszcza w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej, rzadko występowało zjawisko przyjaźni obejmującej całą klasę. Zamiast tego uczniowie i uczennice zazwyczaj tworzyli mniejsze, zamknięte grupy koleżeńskie, do których trudno było dołączyć. To często prowadziło do poczucia ignorowania lub marginalizacji młodzieży ukraińskiej.

[W Ukrainie] wydaje mi się, że u nas cała klasa się przyjaźniła. Nie było żadnych samotników. Tak, w większości byliśmy podzieleni na grupy, ale jedna grupa mogła liczyć nawet dziesięć osób.

(Matwii, I klasa liceum)

Myślę, że w Polsce klasy są po prostu takie, że uczniowie nie utrzymują ze sobą bliskich relacji, a z nami nikt nie rozmawiał... W klasie przygotowawczej wszyscy byliśmy Ukraińcami, był tylko jeden uczeń z Białorusi. I myślę, że mieliśmy bardzo zintegrowaną klasę. Owszem, były grupki, ale wszyscy się ze sobą komunikowali. Miałam kolegów i koleżanki, z którymi rozmawiałam i siedziałam na lekcjach. Tego samego nie mogę powiedzieć o mojej obecnej polskiej klasie, mimo że jestem od nich starsza o dwa lata. Mam tylko dwie koleżanki, z którymi utrzymuję kontakt, a reszta uczniów podzielona jest na grupy, które nie komunikują się ze sobą nawzajem. Myślę, że każdy trzyma się swojej grupy i nikt poza nią nie nawiązuje relacji. Nawet nauczyciele zwracają uwagę, że klasa nie jest zintegrowana, że uczniowie nie potrafią ze sobą rozmawiać. Nie widzę w tym większego sensu, ponieważ nie wiem, o czym miałabym rozmawiać z chłopcami, którzy są ode mnie młodszy o dwa lata. Dobrze mi z tym, że mam tylko dwie koleżanki. Jeśli mam jakieś pytanie, mogę się do nich zwrócić, ale poza tym nie utrzymuję z nimi kontaktu.

(Lila, II klasa liceum)

Proces adaptacji ukraińskiej młodzieży do polskiego systemu edukacyjnego wskazuje na kluczową rolę relacji rówieśniczych w procesie migracji i integracji. Relacje koleżeńskie i przyjaźnie miały zróżnicowany charakter, kształtowane przez różne czynniki. Poniższe sekcje szczegółowo opisują różny charakter kontaktów społecznych ukraińskiej młodzieży z doświadczeniem uchodźczym.

Pozytywne interakcje z polskimi rówieśnikami w kontekście integracji ukraińskich uczniów i uczennic

Podobnie jak w poprzednich badaniach (Tędziągolska i in. 2024; Kawalec 2024) dotyczących młodzieży ukraińskiej, wyniki przeprowadzonego badania również pokazują, że część dzieci ukraińskich z doświadczeniem uchodźczym miała dobre koleżeńskie relacje z polskimi kolegami i koleżankami w klasie (lub szkole). Kilka osób wskazywało, że dzieci z klasy dobrze je powitały na początku, kiedy dołączyły do szkoły. Czasami polscy uczniowie i uczennice stawali w obronie przed nauczycielami i nauczycielkami lub innymi dziećmi, które były nie mile wobec dzieci ukraińskich.

U mnie było tak, że niektórzy nauczyciele traktowali mnie bardzo dobrze, mówiąc na przykład, że jestem „wspaniałą Ukrainką” lub coś podobnego. W moim doświadczeniu nigdy nie miałam problemów z Polakami, ani jeśli chodzi o nauczycieli, ani o uczniów. Wręcz przeciwnie – inni potrafili stanąć w mojej obronie, wesprzeć mnie lub w inny sposób okazać życzliwość. Oczywiście widziałam różne sytuacje w Internecie i mam znajomych, którzy spotkali się z lekceważeniem, ale osobiście nigdy tego nie doświadczyłam. Moje wspomnienia o Polakach są wyłącznie pozytywne. (Olga, III klasa liceum)

Lila również opisuje swoje doświadczenie przyjaźni z kolegami i koleżankami z klasy, z którymi spędziła czas na „zielonej szkole”:

Tam [w klasie] były cztery Ukrainki, ale z jedną bardziej blisko się spędzałam czas. I Polacy też byli bardzo mili. Podczas lekcji też się z nimi zaprzyjaźniliśmy, na jakichś szkolnych wycieczkach też byliśmy razem. Na zielonej szkole, to kiedy pod koniec roku wszyscy wyjeżdżają, mieliśmy taką swoją imprezę, też wspólnie spędziłam czas. (Lila, II klasa liceum)

Warto zauważyć, że młodzież, która miała dobre relacje z kolegami i koleżankami z klasy, najczęściej nawiązywała te relacje podczas aktywności pozaszkolnych, takich jak „zielona szkoła”, wycieczki, wspólne wyjścia czy przygotowanie do balu na zakończenie roku szkolnego. Jedna z uczennic także wskazała na ważną rolę spotkań integracyjnych na początku roku szkolnego. Było to szczególnie ważne dla młodzieży, która dołącza do nowej klasy lub w trakcie przejścia do szkoły średniej. Takie spotkanie integracyjne z uczniami i uczennicami klasy jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego budowało dobre relacje, które utrzymywały się przez kolejne lata wspólnego chodzenia do szkoły.

Eva: My, chyba 10 sierpnia, poszliśmy z tymi dziećmi, które chciały się poznać. Poszliśmy na spacer.

Badaczka: A skąd miałaś kontakt z nimi?

Eva: Jest taka aplikacja, gdzie piszą imiona dzieci, które będą z tobą w klasie. A kontakt znaleźli mi na Facebooku, napisali do mnie, zapytali, czy idę do tej samej klasy. Ja odpisałam, że tak,

i dodali mnie do grupy w Messengerze. Tam wszyscy się jakoś porozumiewali. Dziewczyny rozmawiały z dziewczynami, chłopcy z chłopcami. I tak to się zaczęło. Kiedy przyszedłam 4 września, nie miałam stresu. Wiedziałam już, jakie osoby będą w mojej klasie, znałam ich twarze i imiona, wiedziałam, z kim będę się uczyć. (Eva, II klasa liceum)

Uczestnicy i uczestniczki badania także zaznaczali, jak ważny jest początek roku szkolnego – czas, kiedy młodzież dołącza do nowej szkoły, do nowej klasy. Otwartość uczniów i uczennic z klasy, gotowość do kontaktu oraz zapewnienie poczucia, że osoba jest mile widziana, są kluczowe w procesie adaptacji i integracji. Jest to szczególnie istotne w wypadku dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które często mają ograniczoną lub małą znajomość języka kraju pobytu, nieznajomość norm społecznych oraz kultury w danej szkole i klasie. Atmosfera otwartości buduje poczucie bezpieczeństwa, że nie jest się osobą odrzuconą, zachęca do poznawania nowej kultury. Z kolei zamknięcie uczniów i uczennic z klasy na nowo przybywające osoby powoduje napięcia w całej klasie, które wpływają na samopoczucie, dobrostan, poziom nauczania, a nawet na chęć chodzenia do szkoły. Tego rodzaju zamknięcie może prowadzić do bardziej skomplikowanych i poważniejszych skutków – niepowodzenia adaptacji czy stresu pomigracyjnego (zob. także Janta, Harte 2016; Portes, Rivas 2011; Popyk 2021).

Relacje między młodzieżą ukraińską a polską: neutralne lub obojętne

Bliskie relacje koleżeńskie między młodzieżą ukraińską a polską w polskich szkołach nadal pozostają rzadkością. Uczestnicy badania często wskazywali, że ich relacje z polskimi uczniami i uczennicami w klasach i szkołach miały charakter „neutralny”, czasami określane były jako „nijakie” lub wręcz „obojętne”. Eva, uczennica drugiej klasy liceum, opisuje swoje relacje z rówieśnikami i rówieśnicami z klasy ósmej szkoły podstawowej jako bierne:

One [relacje] były bardziej pasywne. My ich nie zaczepiamy, oni nas nie zaczepiają. Nie kłócimy się, nie dokuczamy sobie. Po prostu mijamy się nawzajem i każdy jest zadowolony. Dosłownie nic, bo nikt nikomu nic nie mówi. Może tylko zapytać o coś w związku z nauką. A tak to nie mam żadnych relacji z nikim. (Eva, II klasa liceum)

Większość uczniów i uczennic w szkole średniej, poza tymi, z którymi nowo przybyli nawiązali bliskie relacje koleżeńskie, zachowuje dystans. Eva opisuje swoje doświadczenia w następujący sposób:

Zachowuję się absolutnie normalnie wobec nas z koleżanką [Ukrainką], jakbyśmy byli tu cały czas. To znaczy nie ma żadnego specjalnego traktowania, ani w negatywnym, ani w zbyt pozytywnym sensie. (Ewa, II klasa liceum)

Uczniowie i uczennice z Ukrainy często opisywali komunikację z polskimi uczniami i uczennicami jako „przedmiotową”, czyli ograniczoną do sytuacji związanych z procesem nauczania, takich jak pytania o zadania domowe czy kartkówki. Poza tym brakowało jakiegokolwiek komunikacji. Relacje te niemal nigdy nie wychodziły poza środowisko szkolne. Część uczestników i uczestniczek badania podkreślała jednak, że nie doświadczyła agresywnych zachowań ani wykluczenia ze strony polskich rówieśników i rówieśnic czy uczniów i uczennic innych narodowości.

Mamy kontakt tylko wtedy, gdy chcemy zapytać o temat zajęć, czy test lub kartkówka były trudne. Pytamy wśród uczniów z klasy równoległej. I tyle. (Larysa, III klasa liceum)

Niektóre osoby uczestniczące w badaniu podkreślały, że nie doświadczyły przemocy fizycznej czy napaści zbiorowej ze strony rówieśników i rówieśnic, próbując w ten sposób wskazać, że ich doświadczenia różnią się od powszechnych doniesień o gnębieniu uczniów ukraińskich.

Nie powiedziałbym, że jesteśmy przyjaciółmi, raczej jesteśmy kolegami z klasy i nic więcej. Po szkole nie mamy kontaktu. W szkole tak, zawsze możemy porozmawiać lub zapytać o coś. Oni pytają mnie o coś, jeśli wiem, to mogę odpowiedzieć. W wypadku pracy, testu czy kartkówki. Tak. Nie czułem się nigdy odizolowany od klasy czy od nich. (Matwój, I klasa liceum)

Olga, uczennica trzeciej klasy liceum, która opisuje swoje relacje w polskiej szkole jako wystarczająco dobre, również zauważyła, że jej relacje z uczniami i uczennicami nie wychodzą poza środowisko szkolne. W podobnych wypowiedziach młodzież wskazywała na **istnienie dwóch odrębnych światów: polskie dzieci tworzyły swoją grupę, a ukraińskie – swoją**. Czasami pojawiało się zjawisko przeciwstawienia „my” – „oni”. W tych wypowiedziach nie zauważono jednak żadnych sygnałów o wspólnej przestrzeni społecznej czy jedności.

Z Polakami? Nie powiem, że jesteśmy bliskimi przyjaciółmi, chodzimy razem do szkoły, rozmawiamy, ale poza szkołą nigdy się nie spotkaliśmy. Może oni sobie, ale ja z nimi nie [spotykam się]. (Olga, III klasa liceum)

Jednym z powodów braku bliskich relacji koleżeńskich była **niewystarczająca znajomość języka polskiego**. Znajomość języka przez dzieci ukraińskie była wystarczająca, aby funkcjonować w szkole, jednak **niewystarczająca do nawiązywania bliższych relacji koleżeńskich, które często opierają się na młodzieżowym slangu i bieżących tematach rozmów**. Ukraińscy uczniowie i uczennice są tego świadomi i czują, że brak znajomości języka sprawia wrażenie, że postrzegani są jako mniej zorientowani.

Nie wiem, mam wrażenie, że mój poziom polskiego stanął w miejscu, nie idzie do przodu ani do tyłu, tak jakby był w martwym punkcie. Mój poziom polskiego jest wystarczająco wysoki, żeby prowadzić proste rozmowy, ale wciąż mam dość ograniczony zasób słów. Znam mniej słów niż Polacy. Słangu nie znam, więc nie wiem. Myślę, że kiedy rozmawiam z nimi, dla nich brzmi to, jakbym był jakimś, nie wiem, prymitywnym człowiekiem. (Oleg, II klasa liceum)

Innym powodem niewielkiej bliskości relacyjnej między młodzieżą ukraińską a polską są zauważalne różnice kulturowo-społeczne. Młodzież ukraińska wskazywała na różnice w korzystaniu z różnych platform społecznościowych i konsumpcji mediów, co wpływało na sposób budowania relacji.

Po wykonaniu kilku ćwiczeń postanowiliśmy poszukać Ukraińców, żeby się z nimi poznać. Znaleźliśmy jeszcze jedną dziewczynkę i jednego chłopca, i zaczęliśmy rozmawiać między sobą. Polacy też podzielili się na grupy po trzy, cztery osoby. Podeszli do nas i zapytali, czy możemy podać nasz Messenger, żeby dodać nas do grupy. A my odpowiedzieliśmy, że nie mamy Messengera. Oni [Polacy] zapewne pomyśleli, że jesteśmy zacofani, a my uznaliśmy, że oni są zacofani, ponieważ używają Messengera, i nie mogliśmy się dogadać. (Lidia, II klasa technikum)

Wydaje mi się, że mamy zupełnie różną mentalność. To, co dla nich jest normą, dla nas może być czymś dziwnym... Trudno to określić jednym słowem, ale po prostu patrzysz i widzisz, że oni są zupełnie inni. Jesteśmy w tym samym wieku, ale wydaje mi się, że zachowują się nieco młodziej niż inni Ukraińcy. Jeśli chodzi o zainteresowania – media społecznościowe i kontent... Wydaje mi się, że to media społecznościowe. (Olga, III klasa liceum)

Ponadto młodzież wskazywała na wyraźne różnice w poglądach i zainteresowaniach, związane z etapem dorastania oraz wiekiem. Szczególnie widoczne były one w sytuacjach, gdy ukraińscy uczniowie i uczennice kilkakrotnie powtarzali klasę z powodu niewystarczającej znajomości języka polskiego lub niezadowolających wyników w nauce, co skutkowało ich obecnością w klasach z młodszymi dziećmi. W wyniku tego starsze dzieci ukraińskie, często o rok lub dwa lata starsze, miały kontakt z młodszymi polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, co uwypuklało różnice wiekowe.

Zdecydowana większość uczestników i uczestniczek badania wyraźnie wyrażała niezadowolenie z obojętności w relacjach z młodzieżą polską. Z wyrozumiałością opisywali brak chęci polskich kolegów i koleżanek z klasy do nawiązywania kontaktu. Czasem mówili wprost o pragnieniu, aby te relacje były bardziej koleżeńskie i bliskie, co pozwoliłoby im poczuć się mile widzianymi w nowym kraju i nowej szkole.

Na pytanie badacza: „Co chcesz poprawić w polskiej szkole?” Eva, uczennica drugiej klasy liceum, odpowiedziała:

Poprawiłabym może trochę stosunek dzieci do nas, do dzieci ukraińskich. Wiem, że w domach mówią im różne rzeczy. Wiem, że może niektórzy ich rodzice nas nie lubią, czy coś w tym rodzaju. Ale chciałabym trochę więcej kontaktu, żeby przynajmniej ten kontakt był zbudowany, a nie żeby to było tak, jakby obcy ludzie po prostu siedzieli obok siebie. Zabrali ich do jednej klasy i siedzą pod jednym dachem. Może trochę chciałabym, jeśli nie integracji, to przynajmniej trochę takiej... trochę więcej ciepła w naszą stronę. (Eva, II klasa liceum)

Rosnąca agresja wobec młodzieży ukraińskiej

Obserwowany wzrost nastrojów antyukraińskich w Polsce staje się coraz bardziej zauważalny. Znajduje to odzwierciedlenie nie tylko w mowie nienawiści, na co zwracają uwagę raporty Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (Tymińska i in. 2023), Centrum Mieroszewskiego (Mazurkiewicz, Sygnowski 2025) oraz regularne badania Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS 2024). Raport Stowarzyszenia Demagog oraz Instytutu Monitorowania Mediów (Grzesiczak 2024) wskazuje na **wzrost liczby polskojęzycznych wpisów i komentarzy antyukraińskich w Internecie**, podkreślając, że w 2024 roku pojawiło się około 327 tysięcy takich treści o negatywnym charakterze, co stanowi wzrost o 40 tysięcy w porównaniu z rokiem poprzednim.

Narastające napięcie i negatywny stosunek są również postrzegane i odczuwalne przez ukraińską młodzież w polskich szkołach. Warto zauważyć, że przemoc rówieśnicza jest dość powszechna w polskich szkołach. Wyniki cyklicznego badania przemocy wobec dzieci, realizowanego przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę w 2023 roku, potwierdzają, że 66% uczniów i uczennic polskich szkół doświadczyło co najmniej jednej z pięciu rodzajów przemocy (przemoc fizyczna, przemoc psychiczna, znęcanie się, napaść zbiorowa i przemoc podczas randki) (Makaruk i in. 2023; Popyk 2023). Najczęstszymi formami przemocy są przemoc fizyczna (48% wskazań) oraz przemoc psychiczna (44% wskazań) (Popyk 2023).

Niektórzy uczestnicy i uczestniczki niniejszego badania wskazywali, że na początku swojej edukacji w polskiej szkole podstawowej doświadczyli wykluczenia, przemocy psychicznej lub fizycznej. Przejście do szkoły średniej w ich wypadku wiązało się ze zmianą środowiska, co przyczyniło się do zmniejszenia doświadczeń bycia ofiarą przemocy.

Nie podobało mi się, ponieważ moi koledzy z klasy po prostu mnie ignorowali. Nie zwracali na mnie uwagi, ponieważ nie znałem polskiego. Byli też uczniowie z klasy równoległej – ja byłem w klasie B – i niektórzy z nich mnie nie lubili. Kiedy mnie widzieli na korytarzu, zaczynali coś do mnie krzyczeć. Nie zwracałem na nich uwagi, bo po prostu wyrobiłem w sobie nawyk, żeby ignorować takie sytuacje. Chodziłem więc korytarzami i ich ignorowałem, aż w końcu im się to znudziło.
Badaczka: Czy inni ukraińscy uczniowie mieli podobne doświadczenia?

Oleg: Nie, bo oni potrafili już coś odpowiedzieć. A ja wtedy jeszcze nie wiedziałem, jak się bronić... Polacy źle mnie traktowali, ponieważ nie umiałem nic powiedzieć w ich języku. Chodziłem wszędzie z telefonem i korzystałem ze słownika. (Oleg, II klasa liceum)

Z kolei połowa uczestników i uczestniczek badania wskazała na odwrotne doświadczenie. **Na początku swojej edukacji w Polsce odczuwali wsparcie ze strony rówieśników i rówieśnic,** zainteresowanie oraz chęć pomocy ukraińskim uczniom i uczennicom. Sytuacja uległa pogorszeniu po przejściu do szkoły średniej. Z czasem młodzież zaczęła doświadczać różnych aktów przemocy ze strony polskich rówieśników i rówieśnic – zarówno w swojej klasie, jak i w klasach równoległych. Swoje doświadczenia tak opisuje Ksenia, uczennica drugiej klasy liceum:

W pierwszej klasie wszystko było wspaniale, wszyscy odnosili się do nas bardzo dobrze, pomagali nam w różnych kwestiach. W zasadzie chłopcy często pomagali, a dziewczyny również, choć w mniejszym stopniu. Ale dziewczyny były nieco bardziej nieprzychylnie – wiecie, tacy są polscy nastolatki, mają specyficzne podejście do innych. My jednak nie podchodziliśmy do nich, o nic nie prosiliśmy. Ogólnie było w porządku. Ale teraz sytuacja weszła na zupełnie nowy poziom – mniej więcej połowa klasy nas prześladowa, a może nawet więcej... Na przykład spóźniłam się z koleżanką na autobus, biegliśmy po schodach, a jeden z chłopaków z naszej klasy krzyknął: „Nie bójcie się, bomba nie spadnie”. Albo inna sytuacja – moja przyjaciółka miała urodziny i nie przyszła tego dnia do szkoły. Nauczycielka matematyki zapytała mnie: „Gdzie jest koleżanka?” – ponieważ zawsze siedziałyśmy razem i wszyscy wiedzieli, że się przyjaźnimy. Wtedy jeden z kolegów z klasy odpowiedział: „Pewnie jest na froncie”. Było wiele podobnych sytuacji. (Ksenia, II klasa liceum)

Wyśmiewanie i żartowanie z młodzieży ukraińskiej, szczególnie w kontekście wojny i ataków bombowych, stało się dla niektórych ukraińskich uczniów i uczennic codziennością. Dotyczy to zwłaszcza osób, których znajomość języka polskiego nie jest wystarczająca, aby mogły stawić opór lub odpowiedzieć sprawcom przemocy. Oprócz przemocy werbalnej, która często przybierała formę agresywnych wypowiedzi nawołujących Ukraińców i Ukrainki do opuszczenia Polski, ukraińscy uczniowie i uczennice doświadczali również przemocy fizycznej oraz niszczenia rzeczy osobistych. Roman, uczeń pierwszej klasy technikum, tak opisał swoje doświadczenia przemocy ze strony polskich uczniów:

*Roman: Nie wiem. Jest dwóch polskich uczniów, którzy bez powodu mnie zaczepiają.
Badaczka: Co masz na myśli, mówiąc „zaczepiają”?
Roman: Nie wiem, na przykład ściągają mi czapkę albo robią coś podobnego. (Roman, I klasa technikum)*

Przemoc ze strony polskich uczniów i uczennic była przez młodzież ukraińską postrzegana jako zjawisko wyraźnie związane z ich przynależnością narodową. Uczestnicy i uczestniczki badania wskazywali również na **ograniczoną interwencję nauczycieli i nauczycielek oraz wychowawców i wychowawczyń szkół średnich w sytuacjach konfliktowych i przemocowych**. Doświadczenia przemocy psychicznej dotyczyły zarówno dziewcząt, jak i chłopców, przy czym w niektórych sytuacjach chłopcy podejmowali działania obronne, co mogło działać odstrasżająco na sprawców i ograniczać dalsze akty agresji w obawie przed eskalacją fizycznej konfrontacji. Lidia, uczennica drugiej klasy technikum, tak opisuje swoje doświadczenia:

Od drugiego semestru zaczęto nas zaczepiać ze względu na naszą narodowość. Na przykład na lekcjach angielskiego nauczyciel był dość specyficzny – zupełnie nie przejmował się tym, co działo się na zajęciach. Większość klasy lubiła chodzić na jego lekcje właśnie dlatego, że nie zwracał uwagi na to, co się dzieje. Podczas tych zajęć puszczano nam hymn Rosji i mówiono, gdzie powinniśmy wracać. Opowiadano nam, jak „żli” jesteśmy, i inne podobne rzeczy. Przez długi czas nie zwracaliśmy na to uwagi, po prostu uznaliśmy, że ten chłopak jest nienormalny. Oczywiście to wszystko skończyło się w momencie, gdy dołączył do nas jeszcze jeden uczeń z Ukrainy z innej klasy. Był przyjacielem mojego kolegi i, co więcej, był dość postawny – chodził na siłownię i nigdy nie milczał. Jeśli ktoś próbował go obrażać z powodu narodowości, od razu reagował i zgłaszał to. (Lidia, II klasa technikum)

Ukraińska młodzież dostrzega i odczuwa także rosnące antyukraińskie nastroje w polskim społeczeństwie. Doświadczenia ksenofobii i agresji nie ograniczają się jedynie do szkoły, ale pojawiają się także w przestrzeni publicznej. Lidia kontynuuje swoją opowieść, opisując sytuację, w której wraz z matką została zaatakowana słownie przez mężczyznę w transporcie publicznym, oskarżającego je o wydarzenia historyczne związane z Wołyniem:

Lidia: W ostatnim czasie coraz częściej spotykam Polaków, którzy są bardzo agresywnie nastawieni do Ukraińców. Staram się nie czytać książek po rosyjsku w autobusie, bo po prostu się boję, że ktoś podejdzie do mnie i zacznie mnie obrażać.

Badaczka: Czy miałaś takie doświadczenia?

Lidia: Tak, zdarzyło się. Jechałam z mamą i czytałam książkę po rosyjsku. Wtedy podszedł do nas Polak i zaczął mówić o historii, przypominając nam, co „zrobiliśmy”. (Lidia, II klasa technikum)

Brak bezpieczeństwa w szkole i poza nią sprawia, że młodzież ukraińska nie czuje się w Polsce komfortowo, co skłania młodych ludzi do rozważenia wyjazdu w poszukiwaniu bardziej przyjaznego i bezpiecznego środowiska:

Chciałabym, aby Ukraińcy byli traktowani normalnie. W zasadzie chcę zdobyć polskie wykształcenie. Może tu zostać, ale myślę, że w ciągu najbliższych dziesięciu lat raczej wyjadę. Po prostu nie podoba mi się atmosfera w Warszawie. (Lidia, II klasa technikum)

W badaniu nie odnotowano przypadków przemocy ani wykluczenia ze strony młodzieży ukraińskiej lub przedstawicieli innych narodowości, choć wyniki innych badań pokazują, że takie zjawiska również występują, w tym także między samymi uczniami ukraińskimi. Uczestnicy tego badania opisywali relacje z rówieśnikami i rówieśnicami pochodzenia ukraińskiego jako pozytywne lub neutralne, szczególnie w sytuacjach, gdy nie nawiązywali bliższych więzi koleżeńskich.

4.4. Podsumowanie i główne wnioski

Edukacja uczniów i uczennic z Ukrainy w polskim systemie oświaty

Niniejszy rozdział analizuje sytuację uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy w polskich szkołach średnich, koncentrując się na wyzwaniach edukacyjnych oraz dostępnych formach wsparcia. Wyniki badania wskazują, że **największym wyzwaniem** dla uczniów i uczennic ukraińskich z doświadczeniem uchodźczym był **brak jasnych i jednolitych zasad dotyczących nauczania w szkole, oceniania, przejścia z oddziału integracyjnego do klasy ogólnodostępnej oraz podejścia do egzaminu ósmoklasisty**. Regulacje te zmieniają się niemal każdego roku, co utrudnia zarówno nauczycielom i nauczycielkom, jak i rodzicom nadążenie za zmianami. Brak stabilności w przepisach wpływa na poczucie niepewności wśród uczniów i uczennic i może skutkować ich mniejszym zaangażowaniem w naukę. Ponadto dzieci, młodzież oraz ich rodziny często nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat struktury i wymagań polskiego systemu edukacji, co utrudnia im podejmowanie świadomych decyzji dotyczących wyboru ścieżki kształcenia.

Ukraińscy uczniowie i uczennice wskazują także na słaby i sporadyczny kontakt szkoły z rodzicami, co sprawia, że nauczyciele i nauczycielki nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat życia, zdrowia oraz wcześniejszej edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Brak regularnej komunikacji skutkuje brakiem zindywidualizowanego podejścia do uczniów i uczennic oraz ogranicza możliwości skutecznego wsparcia ich procesu edukacyjnego.

Kolejnym kluczowym problemem jest niedostateczny poziom znajomości języka polskiego. Dostępne zajęcia z języka polskiego jako obcego nie odpowiadają na potrzeby językowe i edukacyjne uczniów i uczennic. Często oferowane kursy są prowadzone na poziomie A1–A2, rzadko obejmując naukę języka nauczania szkolnego (języka edukacji), który jest niezbędny do zrozumienia treści przedmiotowych. Brak dostępu do efektywnej nauki języka polskiego jako narzędzia edukacyjnego znacznie ogranicza możliwości osiągnięcia sukcesów szkolnych.

W szkołach średnich uczniowie i uczennice z Ukrainy często rezygnują z dodatkowych zajęć z języka polskiego ze względu na niską jakość nauczania, nieadekwatne metody dydaktyczne oraz niedogodne godziny zajęć. Co więcej, zajęcia wyrównawcze z przedmiotów ogólnokształcących są rzadko organizowane. Uczniowie i uczennice często nie są świadomi, że mogą ubiegać się o takie wsparcie, a szkoły nie oferują im wystarczających informacji na ten temat.

Brak spójnych standardów dydaktycznych oraz niedostateczne przygotowanie nauczycieli i nauczycielek do pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi stanowią istotne bariery w integracji edukacyjnej. Mimo dostępnych form wsparcia, takich jak oddziały przygotowawcze czy dodatkowe zajęcia z języka polskiego, ich skuteczność jest ograniczona. Nauczyciele i nauczycielki często nie mają narzędzi oraz metodologii pracy z dziećmi, które nie znają języka polskiego na poziomie umożliwiającym swobodną naukę innych przedmiotów. Warto podkreślić, że uczniowie i uczennice klas ogólnodostępnych oraz szkół średnich rzadziej otrzymują wsparcie zarówno w nauce języka polskiego, jak i w opanowaniu materiału z innych przedmiotów, niż to było na początku ich edukacji w Polsce.

Panuje przekonanie, że jeśli dziecko zostało przeniesione z oddziału przygotowawczego do klasy ogólnodostępnej, powinno poradzić sobie samodzielnie, co w praktyce nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistych umiejętnościach językowych i edukacyjnych uczniów i uczennic. Ukraińscy uczniowie i uczennice zgłaszają trudności szczególnie w nauce biologii, chemii, fizyki. Bardzo trudny jest zwłaszcza język polski, głównie opracowanie lektur, które wymagają wyższego poziomu znajomości języka, historii Polski oraz zagadnień społeczno-kulturowych, co stanowi dla ukraińskiej młodzieży duże wyzwanie.

Problemy wynikające z różnic programowych. Zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek nie dostosowuje programu nauczania do potrzeb uczniów i uczennic cudzoziemskich. W oddziałach przygotowawczych, w których często łączy się klasy na różnych poziomach (na przykład klasy IV–VI), nauczanie odbywa się według programu klasy czwartej, przy jedynie sporadycznym poruszaniu tematów z wyższych poziomów. W konsekwencji po przejściu do klasy ogólnodostępnej ukraińscy uczniowie i uczennice napotykają dodatkowe trudności związane z różnicami programowymi.

Systemowe wsparcie w postaci asystentury międzykulturowej w szkołach średnich jest niewielkie. W szkołach średnich asystenci międzykulturowi są niemal nieobecni, choć ich rola w integracji i wsparciu edukacyjnym uczniów i uczennic jest kluczowa. Ich obecność mogłaby znacznie ułatwić zarówno proces adaptacji, jak i codzienne funkcjonowanie uczniów i uczennic w nowym środowisku szkolnym.

Brakuje jasnych zasad oceniania i dostosowań egzaminacyjnych. Wciąż rzadko spotyka się dostosowanie oceniania do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym. Uczniowie i uczennice doceniają starania pojedynczych nauczycieli i nauczycielek, którzy wspierają ich w procesie nauki w polskim systemie oświaty. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźczym często nie posiadają wystarczających informacji na temat zasad związanych z dostosowaniem przebiegu egzaminu ósmoklasisty, dowiadują się o zmieniających się regulacjach z różnych for i grup społecznościowych. Powoduje to nie tylko brak zrozumienia zasad nauczania, ale także frustrację wśród dzieci.

Konflikty na tle edukacyjnym, zarówno z nauczycielami i nauczycielkami, jak i z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, są stosunkowo rzadkie. Ukraińscy uczniowie i uczennice często przyjmują taktykę wycofania się i unikają angażowania się w konflikty. Jednocześnie zauważalna jest obojętność nauczycieli i nauczycielek wobec uczniów i uczennic, którzy nie wykazują aktywności na zajęciach, nie okazują chęci do nauki ani nie nawiązują kontaktu z kadrą pedagogiczną. Z kolei uczniowie i uczennice aktywni, otwarci i zaangażowani w naukę są pozytywnie oceniani przez nauczycieli i nauczycielki.

Podwójny system edukacji jest jedną ze strategii adaptacyjnych. Część uczniów i uczennic pozostaje jednocześnie w dwóch systemach edukacyjnych – polskim i ukraińskim.

Podwójne nauczanie nie jest dla większości uczniów i uczennic nadmiernym obciążeniem, ponieważ edukacja domowa (która jest najczęściej wybierana przez dzieci i rodziców z Ukrainy) wiąże się z niewielkimi wymaganiami. Funkcjonowanie w obu systemach często pozwala na osiąganie lepszych wyników w polskiej szkole, gdyż część materiału została już wcześniej opanowana w języku ojczystym. Dodatkowo edukacja online w szkołach ukraińskich daje możliwość wyboru ścieżki edukacyjnej, w tym rezygnacji z nauki w polskiej szkole średniej na rzecz kontynuowania nauki na ukraińskiej uczelni wyższej na podstawie ukraińskiego świadectwa ukończenia szkoły. Zjawisko to jest szczególnie widoczne wśród uczniów i uczennic, którzy osiągają słabsze wyniki w polskich szkołach lub zostali przyjęci do placówek o niższym poziomie, niż oczekiwali.

Alternatywne ścieżki edukacyjne. W wypadku negatywnych doświadczeń związanych z nauką w polskim systemie część rodzin decyduje się na inne rozwiązania, na przykład szkoły ukraińskie w Polsce lub prywatne szkoły średnie. Jednak poziom nauczania w tych placówkach jest często oceniany krytycznie przez uczniów i uczennice, zwłaszcza w nowo powstałych szkołach ukraińskich.

Integracja uczniów i uczennic z Ukrainy w polskich szkołach

Proces integracji ukraińskich uczniów i uczennic w polskich szkołach przebiega w sposób zróżnicowany, zależny od wieku, poziomu znajomości języka polskiego, indywidualnych uwarunkowań społecznych i kulturowych oraz otwartości danej szkoły na wielokulturowość. Większość uczniów i uczennic deklaruje pozytywne ogólne doświadczenia w kontaktach z nauczycielami i nauczycielkami oraz grupą rówieśniczą, jednak nadal istnieją bariery utrudniające pełną integrację.

Do najczęściej wskazywanych trudności należą: brak akceptacji ze strony polskich uczniów i uczennic, obojętność oraz społeczne wykluczenie, bariery językowe oraz brak systemowych działań wspierających proces włączania uczniów i uczennic uchodźczych do społeczności szkolnej. Ponadto coraz częściej zgłaszane są doświadczenia wykluczenia społecznego i przemocy, zarówno werbalnej, jak i fizycznej, ze strony polskich uczniów.

Większość ukraińskich uczniów i uczennic podkreśla obojętność i wykluczenie ze strony polskich rówieśników i rówieśniczek, brak inicjatywy oraz otwartości na integrację ze strony polskich kolegów i koleżanek. Przyjaźnie między ukraińskimi i polskimi uczniami i uczennicami są rzadkie, a kontakty poza szkołą występują sporadycznie. Komunikacja między obiema grupami ma zazwyczaj charakter przedmiotowy i ogranicza się głównie do kwestii organizacyjnych i związanych z przebiegiem zajęć dydaktycznych. Obserwuje się wyraźnie wyodrębnione grupy koleżeńskie – młodzież ukraińska nawiązuje częściej relacje z młodzieżą pochodzenia białoruskiego niż z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami.

Zaobserwowano również niski poziom zaangażowania kadry pedagogicznej, a szczególnie wychowawców i wychowawczyń klas szkół średnich, w działania propagujące wielokulturowość, przeciwdziałanie dyskryminacji oraz zapobieganie przemocy. Równie niskie jest zaangażowanie kadry pedagogicznej w integrację ukraińskich i polskich uczniów i uczennic. Z drugiej strony, ukraińscy uczniowie i uczennice pozytywnie oceniają inicjatywy integracyjne organizowane przez szkoły, zwłaszcza wydarzenia i spotkania na początku roku szkolnego, które sprzyjają nawiązywaniu pierwszych kontaktów i budowaniu relacji.

Jednocześnie młodzież ukraińska jest świadoma narastających nastrojów antyukraińskich w polskim społeczeństwie, które przenikają również do środowiska szkolnego, a także są zauważalne w przestrzeni publicznej i w mediach społecznościowych. W odpowiedzi na te zjawiska część uczniów i uczennic przyjmuje strategię asymilacyjną, polegającą na wykazywaniu nieuzasadnionej wyrozumiałości wobec zachowań antyukraińskich i aktów przemocy. Wielu młodych ludzi wyraża przekonanie, że ich obecność w Polsce jest traktowana jako niepożądana, co prowadzi do uznania agresji i negatywnych postaw wobec Ukraińców

i Ukrainek za uzasadnione. W konsekwencji ich postrzeganie integracji ulega zniekształceniu – nie jest ona rozumiana jako wzajemne budowanie wspólnej przyszłości, lecz jako brak bezpośredniego wykluczenia i przemocy.

4.5. Bibliografia

Amnesty International (2023). *Sytuacja uchodźców z Ukrainy w Polsce*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/06/Podsumowanie-rocznego-projektu-badawczego-Uchodzcy-z-Ukrainy-w-Polsce.pdf>.

Bešić, E., Gasteiger Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., Stefitz, E. (2020). *Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria*. „International Journal of Psychology”, 55(5): 723–731. <https://doi.org/10.1002/ijop.12662>

Biuro Rzecznika Praw Dziecka (2023). *Sytuacja dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/11/Raport-z-bada%C5%84-Rzecznika-Praw-Dziecka-Sytuacja-dzieci-z-Ukrainy-w-polskich-szko%C5%82ach.pdf>.

Błaszczak, A. (2024). *Analiza dobrych praktyk w zakresie integracji uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Brown, B.B., Larson, J. (2009). *Peer relationships in adolescence*. W: *Handbook of adolescent psychology*, s. 74–104.

CBOS (2024). *O Ukraińcach w Polsce i wojnie w Ukrainie*. Centrum badań Opinii Społecznej, 99/2024, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_099_24.PDF.

Centrone, M.R., Gromada, A., Posylnyi, I. (2023). „*Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...*” *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF, PLAN International, Save the Children.

Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Norwegian Refugee Council, http://ceo.org.pl/wpcontent/uploads/2024/01/CEO_uczniowie_uchodzcy_pazdziernik_2023.pdf.

Council of Europe (2024). Newsroom. „*Access to education for children from Ukraine in Europe: time to move from emergency response to long-term solutions, says Council of Europe study*”, <https://www.coe.int/en/web/portal/-/access-to-education-for-children-from-ukraine-in-europe-time-to-move-from-emergency-response-to-long-term-solutions-says-council-of-europe-study>.

Di Maggio, A. i in. (2022). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*. Transatlantic Future Leaders Forum.

Dryden-Peterson, S. (2017). *Refugee education: Education for an unknowable future*. „Curriculum Inquiry”, 47(1): 14–24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>

Grzesiczak, Ł. (2024). Raport Demagoga i IMM: Antyukraińska propaganda w 2024 roku, https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/raport-demagoga-i-imm-antyukrainska-propaganda-w-2024-roku/.

Janta, B., Harte, E. (2016). *Education of migrant children. Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. RAND Europe.

Kacprzak, I. (2024). Szkoły muszą zmieścić 80 tys. dzieci z Ukrainy. Rzeczpospolita, <https://www.rp.pl/edukacja/art40868721-szkoly-musza-zmiescic-80-tys-dzieci-z-ukrainy>.

Kawalec, H. (2024). *Uczniowie-uchodźcy w szkołach w Rzeszowie – raport z badań*. Rzeszowska Szkoła Wyższa.

Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Mazurkiewicz, Ł., Sygnowski, G. (2025). *Polacy o Ukrainie i stosunkach polsko-ukraińskich. Ile zmiany, ile kontynuacji?* Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego, <https://mierszewski.pl/upload/2025/01/polacy-o-ukrainie-i-stosunkach-polsko-ukrainskich-2025-pl-www.pdf>.

MEiN (2022). *Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych>.

MEN (2024a). *Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy. Uczniowie uchodźcy z Ukrainy bezpłatny język polski w podziale na typy szkół i powiaty _stan na 30.09.2024*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Serwis Rzeczypospolitej Polski, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzukrainy>.

MEN (2024b). *Uczniowie – uchodźcy z Ukrainy. Uczniowie uchodźcy z Ukrainy bezpłatny język polski w podziale na typy szkół i powiaty _stan na 31.12.2024*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Serwis Rzeczypospolitej Polski, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711,uczniowie-uchodzukrainy/resource/63504/table>.

MEN (2024c). *Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. Ważne informacje dla rodziców*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-wazne-informacje-dla-rodzicow>.

NIK (2024). *Dzieci cudzoziemców w Polsce*. Najwyższa Izba Kontroli, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalceniedzieci-cudzoziemcow.html>.

OKE (2024). *Informacje dla uczniów – obywatele Ukrainy*. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, https://www.oke.waw.pl/wp-content/uploads/OKE_WARSZAWA/E8/Harmonogram_komunikaty_i_informacje/2025_2026/20240820-E8-2025-Zal_17-Informacje-dla-uczniow_obywateli-Ukrainy.docx.

Pamuła-Behrens, M. (2018). *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. „Postscriptum Polonistyczne”.

PAP. Serwis Samorządowy (2022). *Minister edukacji: kolejne 200–300 tys. dzieci ukraińskich w polskich szkołach*, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukrainskich-w-polskich-szkolach>.

PAP. Serwis Samorządowy (2024). *Wiceministra edukacji: do polskich szkół pójdzie dodatkowo 60–80 tys. ukraińskich dzieci*, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/wiceministra-edukacji-do-polskich-szkol-pojdzie-dodatkowo-60-80-tys>.

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Popyk, A. (2021). *Social capital and agency in the peer socialization strategies of migrant children in Poland*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 4: 117–137.

Popyk, A. (2023). *Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej – wyniki Diagnozy przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 22(4).

Portes, A., Rivas, A. (2011). *The adaptation of migrant children*. „The Future of Children”, 21(9): 219–246.

Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.

Serwis jednostek samorządu terytorialnego. (2025). [Wniosek o świadczenie pieniężne na zapewnienie zakwaterowania i wyżywienia obywatelom Ukrainy](https://samorząd.gov.pl/web/gops-opatow/wniosek-o-swiadczenie-pieniezne-na-zapewnienie-zakwaterowania-i-wyzywienia-obywatelom-ukrainy), <https://samorząd.gov.pl/web/gops-opatow/wniosek-o-swiadczenie-pieniezne-na-zapewnienie-zakwaterowania-i-wyzywienia-obywatelom-ukrainy>.

Schwartz, D., Ryjova, Y., Kelleghan, A.R., Fritz, H. (2021). *The refugee crisis and peer relationships during childhood and adolescence*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 74: 101263.

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co się zmieniło w roku szkolnym 2024/2025?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/24*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Titzmann, P.F., Brenick, A., Silbereisen, R.K. (2015). *Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants*. „Journal of Youth and Adolescence”, 44: 1318–1331.

Tomasik, A. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Tymińska, A., Korpala, P., Sęk, M. (2023). *Przyjdą i zabiorą: Antyukraińska mowa nienawiści na polskim Twitterze*. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <https://hfhr.pl/publikacje/raport-przyjda-i-zabiora-antyukrainska-mowa-nienawisci-na-polskim-twitterze->.

UNHCR (2023). *Global compact on refugees indicator report*, <https://www.unhcr.org/whatwe-do/reports-and-publications/data-and-statistics/indicator-report-2023>.

UNHCR (2024). *Sytuacja w Ukrainie: Regionalny plan działań na rzecz uchodźców*.

UNICEF (2024). *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce.*

Wilk, W. (2023). *Diagnoza potrzeb dzieci i młodzieży uciekających przed wojną w Ukrainie. Perspektywa nauczycielska.* „Biblioteka dla Wszystkich. Różni. Równi. Ważni”.

Yetim, O., Çakır, R., Bülbül, E. i in. (2024). *Peer relationships, adolescent anxiety, and life satisfaction: A moderated mediation model in Turkish and Syrian samples.* „European Child & Adolescent Psychiatry”, 33: 2831–2845. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02366-7>

5. Dobrostan (kondycja psychofizyczna) uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym i ich rodzin

5.1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział ma na celu przedstawienie charakterystyki kluczowych determinantów dobrostanu (w wymiarze zarówno subiektywnym, jak i szkolnym) uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji na podstawie wyników badań empirycznych. Ponadto zaprezentowane zostaną rozwiązania systemowe oraz inicjatywy lokalne wdrażane przez organizacje pozarządowe, których celem jest wsparcie psychospołeczne tej grupy uczniów i uczennic. We wnioskach zawarto rekomendacje i przykłady dobrych praktyk w zakresie wspomagania ich funkcjonowania społeczno-emocjonalnego.

W międzynarodowych raportach edukacyjnych od dawna akcentuje się rolę rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych, takich jak empatia, rozwiązywanie konfliktów czy efektywna współpraca w zróżnicowanych środowiskach. W dobie dynamicznych przemian społecznych i technologicznych edukacja powinna przygotowywać uczniów i uczennice nie tylko do kariery zawodowej, ale także do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym jako świadomi i odpowiedzialni obywatele i obywatelki (UNESCO 2014). W świetle powyższego zasadne wydaje się stwierdzenie, że misja współczesnej szkoły wykracza poza sferę rozwoju intelektualnego, obejmując komplementarne kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Niemniej jednak w wielu systemach edukacji nadal obserwuje się tendencję do koncentrowania wysiłków nauczycieli i nauczycielek na poznawczych aspektach uczenia kosztem rozwoju kompetencji w zakresie regulacji emocji i interakcji interpersonalnych. Ponadto nauczyciele i nauczycielki często deklarują poczucie niedostatecznego przygotowania do nauczania tych umiejętności (OECD 2024).

Z podobnymi, a jak pokazują wyniki badania PISA – nawet głębszymi, problemami w tym obszarze mierzy się polska szkoła. **Empatia, współpraca, ciekawość, pewność siebie, odporność na stres, kontrola emocjonalna, wytrwałość** to parametry, w odniesieniu do których Polska znajduje się w dolnej części tabeli rankingowej – wyniki polskich piętnastolatków są dużo niższe niż średnia dla krajów OECD (Kaźmierczak, Bulkowski 2024).

A przecież ustawodawstwo polskie wyraźnie artykułuje konieczność dbałości o integralny rozwój uczniów w wymiarze społecznym, emocjonalnym i psychofizycznym⁶⁴.

Słaba kondycja polskiej szkoły w tym obszarze została dodatkowo pogłębiona przez pandemię i okresową naukę zdalną w latach 2020–2023 oraz kryzys związany z wojną w Ukrainie. Po agresji Rosji na Ukrainę w 2022 roku nastąpił duży przyrost liczby uczniów i uczennic uchodźczych w polskich szkołach (Świdrowska, Stano 2024). Transformacja strukturalna w populacji uczniowskiej wywołała wiele wyzwań o charakterze dydaktycznym i społecznym, potencjalnie wpływając na subiektywną percepcję satysfakcji edukacyjnej wśród dzieci i młodzieży. Uczniowie i uczennice, którzy dołączyli do polskiej szkoły po 24 lutego 2022 roku, z dużym prawdopodobieństwem już na wstępie mogą wykazywać obniżony poziom satysfakcji życiowej. Należy podkreślić, że doświadczenie migracji uczniów i uczennic, którzy znaleźli się w polskim systemie edukacji, nie miało charakteru dobrowolnego, lecz było konsekwencją sytuacji kryzysowej. Traumatyczne przeżycia i intensywne stany emocjonalne, których doświadczają dzieci uchodźcze, w połączeniu z trudnościami edukacyjnymi wynikającymi z barier komunikacyjnych oraz różnic kulturowych, w tym rozbieżności między systemami edukacyjnymi, stanowią istotne czynniki wpływające na ich kondycję psychofizyczną i jakość funkcjonowania w polskiej szkole w roli uczniów i uczennic.

5.2. Pojęcie dobrostanu

Dobrostan (*well-being*) stanowi całościowy i niejako „parasolowy” konstrukt psychologiczny, który wykracza poza proste doświadczanie pozytywnych emocji. W najszerszym ujęciu dobrostan może być postrzegany jako okoliczności, w których osoba czy grupa ma dostęp do zasobów potrzebnych do zaspokojenia istotnych potrzeb zgodnie z normami społecznymi (dobrostan obiektywny) oraz indywidualnie doświadcza zadowolenia, szczęścia, poczucia spełnienia (dobrostan subiektywny) (Wright 2015). Na poziomie dobrostanu subiektywnego literatura przedmiotu wyróżnia dwa główne podejścia teoretyczne do konceptualizacji dobrostanu: hedonistyczne i eudajmoniczne (Ryan, Deci 2001). Perspektywa hedonistyczna definiuje dobrostan w kategoriach doświadczania przyjemności, szczęścia i satysfakcji życiowej, podejście eudajmoniczne kładzie nacisk na realizację potencjału jednostki, rozwój osobisty i życie zgodne z własnym autentycznym „ja”. Współczesne badania sugerują, że pełne zrozumienie dobrostanu wymaga integracji obu perspektyw. **Dobrostan obejmuje zarówno**

⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

subiektywne poczucie dobrego samopoczucia, jak i obiektywne wskaźniki efektywnego funkcjonowania w sferach emocjonalnej, psychologicznej i społecznej (Kern i in. 2015).

Ta holistyczna koncepcja podkreśla, że dobrostan wykracza poza chwilowe stany emocjonalne, obejmując głębokie zaangażowanie w działania, znaczące relacje interpersonalne oraz poczucie celu i spełnienia.

Ponadto coraz większą uwagę poświęca się koncepcji dobrostanu szkolnego. W odróżnieniu od globalnych definicji dobrostanu, ta perspektywa koncentruje się na jego przejawach w specyficznej przestrzeni funkcjonowania dzieci i młodzieży, jaką stanowi szkoła. Definicje dobrostanu w kontekście edukacji szkolnej najczęściej uwzględniają trzy wymiary: społeczny, akademicki, emocjonalny. „Dobrostan uczniów jest związany z satysfakcją z życia w szkole, ich zaangażowaniem w naukę oraz ich zachowaniem społeczno-emocjonalnym” (Noble i in. 2022). Ogólny dobrostan subiektywny uczniów jest coraz częściej uznawany za istotny rezultat edukacyjny (Hinton i in. 2024), chociaż może być kształtowany przez szersze czynniki, wykraczające poza środowisko szkolne, takie jak rodzina, społeczność i cechy indywidualne (Hinze i in. 2024). Z tego powodu w niniejszym rozdziale charakterystyka dobrostanu uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji będzie dokonywana z uwzględnieniem tych dwóch wymiarów: subiektywnego i szkolnego.

5.3. Subiektywny dobrostan uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i ich rodzin

Samo doświadczenie migracji, szczególnie uchodźstwa, wiąże się ze zwiększonym ryzykiem zaburzeń w obszarze dobrostanu. Zdarzenie uchodźstwa generuje problemy, które mogą negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne. Są to: adaptacja (trudności w nowym środowisku, wyzwania związane z codziennym życiem: nauka języka, kultury, zawodu, „zaczynanie od zera”), trauma (destrukcyjny wpływ doświadczeń traumatycznych na zdrowie psychiczne i fizyczne, także na zdrowie dzieci), syndrom uchodźcy (smutek, depresja, drażliwość, dezorientacja, rozłąka z rodziną), poczucie straty (utrata bliskich, domu, stabilności, tożsamości) (Ochvarenko 2024).

W metaanalizie dokonanej przez Minę Fazel z zespołem (2012) wykazano, że problemy natury psychicznej mogą być wywoływane przez samo przesiedlenie i często z czasem słabną. Zespół stresu pourazowego, depresja i dolegliwości somatyczne zmniejszają się z upływem czasu, ale adaptacja psychospołeczna może się nie poprawiać. Niemniej jednak przymusowe przesiedlenie stanowi czynnik stresogenny, negatywnie wpływający na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Przykładem może być badanie (Tyler-Rubinstein i in. 2022), które wykazało, że 57% ankietowanych ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym deklaroowało

obniżenie poczucia szczęścia po opuszczeniu kraju, przy czym starsze dzieci (w wieku szesnastu lat i więcej) wydawały się szczególnie dotknięte tymi odczuciami.

Oczywiście „doświadczenie migracji” może mieć różne skutki ze względu na jego podłoże. W wypadku uchodźstwa są one jednak najbardziej dotkliwe, stan wojny spełnia bowiem wszystkie kryteria kryzysu z psychologicznego, gdyż jest nową, nagłą sytuacją, wymagającą innych niż dotychczas sposobów radzenia sobie (Zabłocka-Żytko, Lavdas, 2023).

W polskich uwarunkowaniach badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie – zrealizowane na zlecenie trzech organizacji: UNICEF, Plan International oraz Save the Children – pokazało, że dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźczym często zmagają się z uczuciem osamotnienia i tęsknotą za bliskimi oraz za domowym środowiskiem, które musieli opuścić. Te uczucia są powszechne i negatywnie wpływają na ich codzienne funkcjonowanie oraz zdrowie emocjonalne (Save the Children 2023). Doświadczenie stresu było wymieniane jako element codziennego życia w Polsce. Stresory były głównie związane z problemami finansowymi i sytuacją mieszkaniową ich rodzin. Stres ten był przyczyną frustracji i wpływał na codzienne funkcjonowanie. Ponadto doświadczenie rozłąki z rodzinnym krajem wiązało się z odczuwaniem silnej tęsknoty za domem, znanymi miejscami, krewnymi, przyjaciółmi i pozostawionymi zwierzętami. Elementy te stanowiły część tożsamości i poczucia bezpieczeństwa, które zostały nagle utracone. Samotność była powszechnym doświadczeniem wśród osób uczestniczących w badaniu, niezależnie od wieku i płci. Brak możliwości nawiązania głębokich, satysfakcjonujących relacji z grupą rówieśniczą w nowym miejscu zamieszkania (Polsce) przyczyniał się do izolacji i osamotnienia.

Według badań przeprowadzonych przez UNICEF oraz Instytut Matki i Dziecka (2024) jedna czwarta ukraińskich nastolatków (24%) zgłasza niski poziom dobrostanu, prawie połowa czuje się samotna po przyjeździe do Polski, znaczna liczba nastolatków doświadcza wysokiego poziomu stresu. Badania Światowej Organizacji Zdrowia (WHO 2022) ujawniają podobne wnioski. Ukraińscy uchodźcy w Polsce doświadczenia wysokiego poziomu stresu psychologicznego (*distress*), który obejmuje objawy lęku, depresji i zespół stresu pourazowego. Stres ten jest bezpośrednio związany z doświadczeniami wojennymi, takimi jak ekspozycja na przemoc, utrata bliskich osób, opuszczenie domu i przesiedlenie. Podobna sytuacja dotyczy dzieci w wieku szkolnym. W badaniach przeprowadzonych przez Krzysztofa Jurka, Alinę Betlej i Iwonę Niewiadomską (2022) brak symptomów zespołu stresu pourazowego stwierdzono u 43,2% uczniów i uczennic ukraińskich uczących się w klasach VII–VIII i w szkołach ponadpodstawowych. Pozostałe 56,8% uczniów i uczennic było zagrożonych wystąpieniem zespołu stresu pourazowego.

Konkludując, doświadczenie migracji i uchodźstwa głęboko wpływa na subiektywny dobrostan dzieci i młodzieży. Uchodźstwo, szczególnie spowodowane wojną, niesie ze sobą stres i niepokój związany z nagłym opuszczeniem kraju pochodzenia i zamieszkania. Dzieci w takich sytuacjach często przeżywają osamotnienie i tęsknotę za domem oraz bliskimi, co może negatywnie wpływać na ich zdrowie emocjonalne. Bardzo często z taką złożonością trudności w tym obszarze wkraczają do nowego systemu szkolnego, w którym kolejne czynniki – społeczne, edukacyjne – moderują ogólną kondycję emocjonalną tych uczniów i uczennic.

5.4. Dobrostan szkolny uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa

Dobrostan uczniów i uczennic z Ukrainy w Polsce to złożony problem, obejmujący wiele aspektów, takich jak edukacja, adaptacja, integracja i wsparcie psychologiczne. Trójkomponentowe rozumienie dobrostanu szkolnego pozwala analizować sytuację uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w polskich szkołach w aspekcie akademickim (szkolnym), społecznym i emocjonalnym (Roberson, Renshaw 2019).

5.4.1. Dobrostan akademicki (szkolny)

W wypadku uczniów i uczennic z Ukrainy dobrostan akademicki (szkolny) może być poważnie zakłócony przez wiele specyficznych czynników. Zmiana trybu i organizacji nauki, wynikająca z różnic w programach nauczania, oraz bariera językowa, która utrudnia pełne wykorzystanie ich potencjału intelektualnego, to podstawowe wyzwania (Bielecka-Prus 2024). Niedawne badania wykazały, że polscy nauczyciele i nauczycielki wskazali na różnice w komunikacji i kulturowe aspekty, a także na stan emocjonalny uchodźców jako główne przeszkody w zapewnieniu wysokiej jakości edukacji (Pyżalski i in., 2022). W sytuacji, gdy nie uwzględnia się dostępności komunikacyjnej w procesie uczenia się, cudzoziemscy uczniowie i uczennice mogą być obciążani zadaniami, które są nieadekwatne do ich wiedzy i umiejętności. W tym rozumieniu niekompetencja nauczycielska idzie w parze ze słabą jakością dydaktyką, ta zaś rzutować może na ograniczenie możliwości rozwoju i niskie poczucie satysfakcji z uczenia się. Nauczyciele i nauczycielki stają przed wyzwaniami związanymi z koniecznością dostosowania metod nauczania, udzielania pomocy w realizacji zadań, zapewnienia dostępności językowej materiałów dydaktycznych, modyfikowania wymagań edukacyjnych, organizowania zajęć wyrównawczych, zatrudniania asystentów czy wydłużania czasu pracy i zapewniania materiałów pomocniczych (Bartnikowska i in. 2023). Samo dostosowywanie toku lekcji, jak i materiału edukacyjnego pociąga za sobą liczne aktywności, które nauczyciele i nauczycielki muszą podjąć, by uzyskać pożądany rezultat i osiągnąć cele uczenia się. W badaniu Beaty Papudy-Dolińskiej i Katarzyny Wiejak (2024) odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek pokazały

różne podejścia do tego problemu: od uniwersalnego projektowania materiału, którego forma i treść są jednakowe dla wszystkich uczniów i uczennic, po specjalne dostosowania dla uczniów i uczennic z Ukrainy, uwzględniające ich specyficzne potrzeby w zakresie używania i rozumienia przekazu słownego (tekstowego).

Co więcej, uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, w tym wypadku z Ukrainy, często są świadomi doświadczanych trudności edukacyjnych oraz ich przyczyn. Oprócz niedostatecznych kompetencji nauczycieli i nauczycielek do pracy z grupami zróżnicowanymi kulturowo, także sama zdolność do uczenia się w języku polskim – obcym dla tych dzieci – jest poważnym problemem (Głowacka i in. 2022; Tędziągolska i in. 2023). Badania pokazują, że uczniowie i uczennice z Ukrainy mają trudności z realizacją wymagań w przedmiotach zarówno ścisłych, jak i humanistycznych. Trudności te często przypisywane są barierze językowej, a w niektórych wypadkach – także różnicom programowym, na przykład w zakresie historii (Tędziągolska i in. 2023). Truizmem jest fakt, że znajomość języka kraju przyjmującego jest kluczowa dla pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Mimo to korzystanie z oferty wsparcia językowego w postaci dodatkowych lekcji języka polskiego pozostaje ograniczone – tylko 60% ukraińskich uczniów i uczennic uprawnionych do nauki języka polskiego jako obcego korzysta z tych zajęć (Chrostowska 2024). Powodem niskiej frekwencji jest głównie przeciążenie i przemęczenie ze względu na dużą liczbę zajęć lekcyjnych, nieangażująca formuła zajęć, słabe efekty, niekompetentni nauczyciele i nauczycielki (Tędziągolska i in. 2024; Walczak, Wielecki 2024).

Zbyt wysokie wymagania, nieznajomość języka, utrudnione kontakty z nauczycielem, rówieśnikami prowadzą często do stopniowego blokowania się dziecka, wycofywania się, a w skrajnych przypadkach opuszczania szkoły i niechęci do uczestnictwa w życiu szkoły. Ta sytuacja była też powodem przechodzenia wielu dzieci na nauczanie zdalne. Często nakłada się na to nieodpowiednie rozpoznanie środowiska rodzinnego ucznia niesprzyjającego i niewspierającego w trudnościach szkolnych, brak właściwej opieki psychologiczno-pedagogicznej, motywacji do nauki, np. perspektywa szybkiego wyjazdu z kraju, złe informacje od rodziny w Ukrainie [...] (M. Korbanek, [w:] Pamuła-Behrens 2024).

Przejścia między nauką zdalną a stacjonarną stanowią istotne zagrożenie dla dobrostanu uczniów i uczennic, szczególnie w kontekście wojny na Ukrainie. W wyniku działań wojennych wiele dzieci kontynuowało naukę zdalnie w systemie ukraińskim, mimo przebywania na terenie Polski. Od roku szkolnego 2024/2025 uczniowie ci są zobowiązani do realizowania nauki w polskich szkołach stacjonarnych. Dla wielu z nich powrót do tradycyjnego środowiska szkolnego jest wyzwaniem z uwagi na brak znajomości języka polskiego oraz nieznajomość polskiego systemu edukacji. Dotyczy to szczególnie uczniów i uczennic starszych, którzy przygotowują się do egzaminów. Brak biegłości w języku polskim może prowadzić do zwiększonego stresu i niepewności, co negatywnie wpływa na ich wyniki egzaminacyjne.

W 2022 roku średnie osiągnięcia uczniów i uczennic z Ukrainy były znacznie niższe (o ponad trzydzieści punktów procentowych) w porównaniu z wynikami ich polskich rówieśników i rówieśnic. Jednak w 2024 roku różnica ta uległa znacznemu zmniejszeniu, wynosząc niespełna dziewięć punktów procentowych (CKE 2024).

Przejście do nauki stacjonarnej po okresie uczenia się w formule zdalnej to kolejny czynnik, który należy wziąć pod uwagę przy analizie dobrostanu. Sytuacja ta wiąże się z nowymi trudnościami, które wynikają z różnic w poziomie nauczania oraz w oczekiwaniach wobec procesu edukacyjnego. W kontekście akademickim (szkolnym) wyzwaniom tych doświadczają zarówno uczniowie i uczennice, jak i nauczyciele i nauczycielki. Doświadczenia z powrotu do szkół po okresie nauczania zdalnego w czasie pandemii wskazują, że jest to moment charakteryzujący się stresem, niepewnością, lękiem oraz zniechęceniem (Witkowski i in. 2021). Realizacja nauczania w formule zdalnej pogłębiła różnice w poziomie wiedzy i umiejętności. Jakość nauczania zależała od wielu czynników, takich jak lokalizacja, dostęp do Internetu, poziom zaangażowania uczniów i uczennic oraz wsparcie ze strony rodziców. Dzieci często pozostawały same w domu, co negatywnie wpływało na ich aktywność w trakcie zajęć. Z tego powodu wystąpiły znaczne różnice w poziomie wiedzy uczniów i uczennic. Problemy z opanowaniem języka polskiego, brak odpowiednich umiejętności oraz zaniedbania w zakresie kompetencji sprawiają, że spora liczba uczniów i uczennic rozpoczyna naukę w polskich szkołach od oddziałów przygotowawczych (Pamuła-Behrens 2024).

Badania przeprowadzone przez UNICEF w 2023 roku wskazują, że brak ciągłości w edukacji prowadzi do znacznych strat edukacyjnych. Dzieci uczące się zdalnie z powodu pandemii mogą mieć nawet dwuletnie zaległości w podstawowych przedmiotach. W wyniku wojny w Ukrainie, według danych z 2022 roku, ukraińskie dzieci doświadczają opóźnień w nauce, w tym opóźnień w czytaniu wynoszących około dwóch lat, w matematyce – jednego roku, a w naukach przyrodniczych – pół roku. Badania przeprowadzone przez różne zespoły badawcze (Cortés-Albornoz i in. 2023) potwierdzają, że długotrwała edukacja zdalna ma negatywny wpływ na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów i uczennic, a także na ich osiągnięcia edukacyjne i zdrowie psychiczne.

5.4.2. Dobrostan społeczny

Dobrostan społeczny w dużej mierze zależy od relacji rówieśniczych i integracji społecznej w społecznościach szkolnych, w których znajdują się uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji. Poczucie satysfakcji z relacji interpersonalnych jest w wypadku tej grupy celem pewnego długotrwałego procesu, ponieważ przychodząc do polskiej szkoły, uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźczym tracą dotychczasowe więzi i relacje i stoją przed wyzwaniem budowania nowych. Zadanie to jest dodatkowo utrudnione przez barierę

językową. Według analiz Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2021) czynniki związane ze strukturą (środowiskiem), na przykład status uchodźcy, predestynują do mniejszego zaangażowania i poczucia przynależności do społeczności szkolnej czy klasowej. Dostrzegane są także pewne zgeneralizowane postawy i zachowania uczniów i uczennic nowo przybyłych, które mogą utrudniać integrację, jak wycofywanie się w początkowym kontakcie ze względu na barierę językową, zamykanie się w swojej grupie narodowej (Pyżalski i in. 2022).

W sytuacji, kiedy w klasach jest kilka osób z Ukrainy, komunikują się między sobą w języku ukraińskim lub rosyjskim (Drabińska, Ziętkowska 2024), pozostając jako grupa wyizolowana społecznie z całości klasy. Pozostawanie w odrębnych podgrupach skutkuje ograniczoną interakcją między nimi (British Council 2024). O ile tego typu trudnościami w integracji można skutecznie zarządzać (na przykład organizując odpowiednie formy edukacyjne, jak praca grupowa, metoda projektu, celowe działania integrujące), o tyle dużo głębszym problemem, pozostawiającym negatywny wpływ na samopoczucie uczniów i uczennic w szkole, są konflikty i akty dyskryminacji o podłożu narodowościowym i kulturowym. Raport Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska 2024) wskazuje, że tego typu napięcia występują. Zauważono, że w sytuacjach konfliktowych często pojawia się język różnicujący pod względem etnicznym, inicjowany przez polskich uczniów i uczennice. Obserwuje się również przypadki dyskryminacji krzyżowej, gdy do przynależności narodowej dodawane są inne czynniki, takie jak status materialny czy orientacja seksualna. Raport podkreśla, że obecność uczniów i uczennic ukraińskich staje się elementem szkolnej codzienności, jednak brakuje systemowego podejścia do integracji, co skutkuje separacją społeczności uczniowskich. Wnioski te pochodzą z badań jakościowych i trudno jest oszacować rzeczywistą skalę zjawiska. Badanie ankietowe nauczycieli i nauczycielek (próba N = 1771) pokazuje, że w polskim systemie oświaty zjawisko labelingu, czyli nadawania stereotypizujących etykiet, na przykład „uchodźca” (w odniesieniu do dzieci z doświadczeniem migracji), występuje w niewielkim stopniu. Zauważalne trudności wiążą się z procesami integracyjnymi i relacjami, które kształtują się w środowisku szkolnym. Niemal co piąta osoba badana zgłaszała trudności z integracją, a 13% nauczycieli i nauczycielek wskazywało na negatywne stereotypy i ksenofobię wśród polskich uczniów i uczennic (Kruk 2025).

Istotnym elementem rzutującym na odczuwanie dobrostanu w sferze społecznej jest również znaczne zmniejszenie kontaktu uczniów i uczennic z Ukrainą z własną kulturą i językiem oraz przerwanie procesu socjalizacji (CEO, UNICEF 2025). Utrzymanie kontaktu z językiem i kulturą rodzimą wspiera zachowanie tożsamości kulturowej, co ma kluczowe znaczenie dla dobrego samopoczucia psychicznego tych dzieci (Cummins 2001). Pielęgnowanie narodowej, etnicznej i religijnej tożsamości, jak również zachowanie języka rodzimego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, jest utrudnione, gdy podejście do integracji uczniów i uczennic

uchodźczych lokuje się bliżej strategii asymilacyjnej (nacisk na przyjęcie kultury kraju przyjmującego) niż wielokulturowej (tworzenie możliwości zachowania tożsamości kraju pochodzenia) (Walczak, Wielecki 2024). Stosowane praktyki na poziomie szkoły są raczej intuicyjne i mają charakter „integracji okolicznościowej” (wyjścia integracyjne, wycieczki, imprezy), nie stanowią zaś działań strategicznych i długofalowych (Papuda-Dolińska, Wiejak 2024). W takich okolicznościach ryzyko utrzymywania się niekorzystnej sytuacji społecznej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji może być wysokie. O ile większość tych wniosków opiera się na danych z badań jakościowych, o tyle badań ilościowych jest na gruncie polskim niewiele. Jedną z inicjatyw, w której zastosowano metodologię ilościową, jest projekt badawczy „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych”, zrealizowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”⁶⁵. Wyniki pokazują, że kompetencje interpersonalne, jakość relacji rówieśniczych i poczucie popularności są istotnie niższe wśród uczniów i uczennic przybyłych z Ukrainy w porównaniu z polską grupą rówieśniczą (Papuda-Dolińska i in. 2025).

5.4.3. Dobrostan emocjonalny

Emocjonalny aspekt funkcjonowania szkolnego ściśle łączy się z wyzwaniami opisanymi w kontekście sfery akademickiej (szkolnej) i społecznej, dodatkowo jest determinowany przez sytuację „wyjściową”, jaką jest przesiedlenie, bariera językowa i zmiana szkoły. Rola szkoły w tym zakresie jest bardzo istotna, zadaniem nauczycieli i nauczycielek oraz specjalistów i specjalistek szkolnych jest bowiem reagować niezwłocznie, gdy pojawi się trudność, problem edukacyjny, rozwojowy, adaptacyjny, w tym również kryzys psychiczny. Analizując omawiany problem w wymiarze funkcjonowania szkoły, należy dostrzec jej potrójną rolę: prewencyjną – przez tworzenie środowiska wspierającego dobrostan uczniów, interwencyjną – w sytuacjach występowania kryzysu, oraz – niestety – ryzykogeniczną, potencjalnie potęgującą trudności. Ta ostatnia może wynikać nie tylko z niedostosowanych praktyk dydaktycznych i trudności w relacjach społecznych, lecz również z braku profesjonalnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego lub jego niewystarczającej jakości, mimo wyraźnej potrzeby takiej interwencji. Szkoła jest bardzo ważną instytucją w sieci wsparcia dzieci i młodzieży z problemami, również tych, które wymagają aktywizacji sektora ochrony zdrowia. Większość dzieci i młodzieży z trudnościami psychicznymi w pierwszej kolejności szuka pomocy i otrzymuje wsparcie w systemie edukacji – głównie od specjalistów i specjalistek z zakresu zdrowia psychicznego pracujących w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dopiero w dalszej kolejności korzystają z pomocy oferowanej w ramach systemu ochrony

65 Projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich” realizowany jest przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) i Ministerstwem Edukacji Narodowej.

zdrowia (Buchner i in. 2020; Grzelak, Żyro 2021). Od dawna podkreślana jest rola współpracy międzysektorowej w tym obszarze, a pomoc funkcjonuje dobrze głównie wtedy, gdy stanowi „kontinuum” utrzymane dzięki współpracy między szkołą, rodziną i podmiotem leczniczym (Lenkiewicz 2024).

W przypadku uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji kryzys psychiczny może być wywołany doświadczeniami preemigracyjnymi, samą migracją czy uchodźstwem, ale równie dobrze może być „nabyty” na skutek różnych trudnych doświadczeń po osiedleniu się w Polsce. Osoby takie przychodzą jednak do polskiej szkoły z pewnym bagażem doświadczeń, w tym również niektóre z diagnozami specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zadaniem polskiej szkoły jest udzielenie wsparcia takim uczniom i uczennicom w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku dotyczącym zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁶⁶ uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym są jedną z dwunastu grup objętych obowiązkiem takiego wsparcia. W ich wypadku potrzeba ta wynika z trudności adaptacyjnych, które mogą być związane z odmiennościami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego – w tym nauką poza granicami Polski. Dodatkowo problemy tych uczniów i uczennic mogą pokrywać się z innymi przesłankami określonymi w rozporządzeniu, na przykład sytuacjami kryzysowymi lub traumatycznymi przeżyciami. Wśród dzieci z Ukrainy znajdują się osoby wymagające szczególnej pomocy, również ze względu na współistniejące trudności, takie jak niepełnosprawności czy zaburzenia neurorozwojowe. W roku szkolnym 2023/2024 specjalne potrzeby edukacyjne potwierdzono u 5738 ukraińskich uczniów i uczennic (posiadali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), a kolejne 926 dzieci otrzymało opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju (Papuda-Dolińska i in. 2024). Zdarza się jednak, że wsparcie w polskim systemie edukacyjnym jest inicjowane z opóźnieniem. Proces rozpoznawania potrzeb uczniów i uczennic z Ukrainy jest utrudniony z powodu braku dostępu do wcześniejszych diagnoz i informacji o funkcjonowaniu tych dzieci w ukraińskim systemie edukacji (Tędziągolska i in. 2023). Częstym problemem jest też mylne przypisywanie objawów trudnościom adaptacyjnym lub barierom językowym, co opóźnia właściwe rozpoznanie – nierzadko nawet o dwa lata.

Podsumowując ten podrozdział, można stwierdzić, że dobrostan szkolny w jego aspekcie emocjonalnym w dużym stopniu może być moderowany przez jakość pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkole. Jej zakres, cele i elementy proceduralne zostaną opisane w kolejnym podrozdziale.

⁶⁶ Dz.U. z 2023 r. poz. 1798.

5.5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna przeznaczona dla uczniów i uczennic (oraz rodzin) z doświadczeniem migracyjnym

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, którzy mierzą się z wyzwaniami edukacyjnymi lub emocjonalnymi, mogą otrzymać wsparcie w ramach systemu szkolnego. Szkoły i placówki edukacyjne mają w tym zakresie zadania związane z co najmniej dwoma etapami działań: rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, z uwzględnieniem czynników środowiskowych, a także wspieranie potencjału rozwojowego uczniów i uczennic i stwarzanie warunków ich aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym.

Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji

Dziecko z doświadczeniem migracyjnym, ze względu na specyfikę swojej sytuacji życiowej, powinno być objęte systematyczną obserwacją oraz celową oceną funkcjonowania w środowisku szkolnym. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami Prawa oświatowego nauczyciele i nauczycielki oraz wychowawcy i wychowawczynie mają obowiązek prowadzenia obserwacji pedagogicznej, również w toku codziennej pracy dydaktycznej. Po zaobserwowaniu trudności w zakresie uczenia się lub funkcjonowania społeczno-emocjonalnego zasadne jest podjęcie dalszych działań diagnostycznych realizowanych przez szkolnych specjalistów i specjalistki, ukierunkowanych na pogłębioną ocenę potrzeb i możliwości uczniów i uczennic.

Rekomendowanym obecnie modelem identyfikowania trudności i mocnych stron funkcjonowania jest szkolna ocena funkcjonalna (Domagała-Zyśk i in. 2022; Gajdzica i in. 2024). W ujęciu zaproponowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ocena funkcjonalna to całościowy i zintegrowany proces rozpoznawania zarówno mocnych stron, jak i trudności uczniów i uczennic, z uwzględnieniem wpływu środowiska. Opiera się on na analizie codziennego funkcjonowania jednostki według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) oraz wiedzy o etapach rozwoju dziecka. W razie potrzeby wnioski z tego procesu uzupełniane są o diagnozę medyczną (ICD lub DSM) i prowadzą do opracowania indywidualnego planu wsparcia, który podlega systematycznej ewaluacji i dostosowaniom (Czarnecka 2019, s. 164). Kluczowym elementem oceny funkcjonalnej jest obserwacja funkcjonalna, która polega na analizie integralnego funkcjonowania uczniów

i uczennic, z uwzględnieniem sfery społecznej, fizycznej, emocjonalnej, językowej czy osobowościowej (Domagała-Zyśk 2023), a zatem nie tylko osiągnięcia szkolne, lecz również ogólny dobrostan dziecka jest przedmiotem pedagogicznego wglądu. Szkolna ocena funkcjonalna zakłada usystematyzowaną kolejność działań: (1) czynności wstępne, (2) obserwacja funkcjonalna z użyciem Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF), (3) spotkanie zespołu konsultacyjnego, (4) monitorowanie przebiegu wsparcia, (5) ewaluacja planu wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. Procedura została opisana także w odniesieniu do sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Domagała-Zyśk i in. 2023). W opisie procedury autorzy zwracają uwagę na udział rodziców w ocenie funkcjonowania dziecka. Prowadzenie oceny funkcjonalnej na podstawie danych uzyskanych z wielu źródeł pozwala postrzegać całościowo proces nabywania wiadomości, umiejętności i kompetencji społecznych osoby uczącej się. W wypadku uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji niezwykle istotne są znajomość historii ich edukacji w poprzednim systemie, jak również informacje o występujących trudnościach czy dokumentacja diagnostyczna. W celu włączenia rodziców dzieci przybyłych z Ukrainy w proces oceny ich zasobów kwestionariusz KSzOF został przetłumaczony na język ukraiński i rosyjski w ramach wspomnianej wyżej inicjatywy.

W sytuacji, kiedy w toku obserwacji pedagogicznej (funkcjonalnej) zostaną zidentyfikowane trudności wymagające specjalistycznej diagnozy, szkolni specjaliści i specjalistki (psycholog, pedagog specjalny) dokonują bardziej wnikliwego wglądu w sytuację dziecka, stosując właściwe testy i narzędzia określające jego stan. Jeżeli rodzic zdecyduje się na diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej, to zadaniem specjalistów i specjalistek oraz wychowawców i wychowawczyń jest współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym w celu planowania dalszych działań. Trafna diagnoza wymaga odpowiedniego przygotowania specjalistów i specjalistek odpowiedzialnych za jej prowadzenie, na poziomie szkolnej oceny funkcjonalnej, jak i diagnozy specjalistycznej. Dużą trudność w tym procesie stanowi różnorodność językowa i kulturowa, na przykład podczas nawiązania kontaktu z osobą badaną, z jej rodzicem (opiekunem prawnym), wybór narzędzi diagnostycznych neutralnych kulturowo, prowadzenie diagnozy (Papuda-Dolińska i in. 2024). Zgodnie z ustaleniami raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska i in., 2023) wielu nauczycielom i nauczycielkom brakuje odpowiednich kompetencji do rozpoznawania problemów związanych ze zdrowiem psychicznym uczniów i uczennic, zwłaszcza tych najbardziej złożonych, jak depresja czy zespół stresu pourazowego. Zwiększenie dostępności zarówno oceny, jak i diagnozy może zachodzić dzięki współpracy z asystentem międzykulturowym (więcej na ten temat w rozdziale szóstym). To cenne wsparcie dla szkół i przedszkoli w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji – zwłaszcza w odniesieniu do zadań przypisanych asystentowi oraz w obszarze rozpoznawania etapów

szoku kulturowego, trudności adaptacyjnych i integracyjnych, a także podejmowania działań profilaktycznych i interwencyjnych (Czarnocka 2024).

Wsparcie edukacyjno-specjalistyczne i oddziaływania postdiagnostyczne

W odpowiedzi na zidentyfikowany problem na poziomie szkoły organizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która może przyjmować różne formy: wsparcie w trakcie bieżącej pracy na lekcji, zajęcia specjalistyczne, porady i konsultacje. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, podobnie jak inni uczniowie i uczennice z rozpoznanymi potrzebami w zakresie wsparcia, mogą z niego korzystać na tych samych zasadach. Samo doświadczenie migracji jest czynnikiem ryzyka występowania trudności szkolnych, dodatkowo niemal pewne jest, że proces uczenia się w wypadku takich osób będzie wymagał dostosowań. Ponownie trudnością, która determinuje jakość tej pomocy, jest bariera językowa. Dlatego bardzo często zamiast do psychologa (jeśli ten nie posługuje się wspomnianymi językami) uczniowie i uczennice z takimi potrzebami trafiają do asystentów międzykulturowych (Markowska-Manista 2024), którzy nie posiadają kompetencji do świadczenia wsparcia specjalistycznego. Zgodnie z analizami Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska i in. 2023) ograniczone przygotowanie kadry szkolnej do identyfikowania skutków traumy, a także bariery językowe i kulturowe utrudniające korzystanie z pomocy psychologicznej (w tym brak specjalistów i specjalistek mówiących w języku ukraińskim), powodują, że potrzeby wielu uczniów i uczennic z Ukrainy w zakresie wsparcia psychicznego najprawdopodobniej pozostają niezaspokojone. Odrębnym problemem jest niechęć rodziców oraz uczniów i uczennic z Ukrainy do korzystania z pomocy specjalistów i specjalistek w obawie przed stygmatyzacją. Obawy te wynikają z niskiej akceptacji dla problemów zdrowia psychicznego i braku zaufania do instytucjonalnego wsparcia (Walczak, Wielecki 2024). Podobnie usługi z zakresu wsparcia zdrowia psychicznego są postrzegane przez samych nastolatków. To zjawisko powoduje, że bariery występują nie tylko w zakresie podaży, lecz również popytu na działania wspierające, na przykład usługi psychologiczne (w tym bezpłatnie świadczone w szkole czy poradni). „Kiedy nastolatki uważają, że osoby, na których im zależy, mają negatywne zdanie o usługach zdrowia psychicznego, są mniej skłonne sami szukać pomocy” – tak wynika z badania przeprowadzonego przez Biuro UNICEF do spraw Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce we współpracy z Fundacją Instytutu Matki i Dziecka, Uniwersytetem SWPS oraz Triangle (2024).

Emocjonalne trudności, doświadczenia traumatyczne i problemy adaptacyjne to wyzwania, z którymi nauczyciele specjaliści muszą się mierzyć na niespotykaną dotąd skalę. Aby wsparcie udzielane uczniom i uczennicom było skuteczne, kluczowe jest zaangażowanie zewnętrznych instytucji ochrony zdrowia oraz sprawna współpraca

z placówkami medycznymi. Kamila Lenkiewicz (2024) prezentuje efektywne modele współpracy międzysektorowej między podmiotem oświaty a podmiotem leczniczym: Model Usług Zdrowia Psychicznego w Szkole, w którym specjaliści zajmujący się zdrowiem psychicznym osadzeni są w szkolnym środowisku, jak i Model Usług Powiązanych ze Społecznością, który zakłada bliską współpracę między szkołami a lokalnymi poradniami zdrowia psychicznego w celu zapewnienia całościowego wsparcia zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, uwzględniającego zasoby tkwiące w środowisku. Polskim przykładem modelu opartego na usługach powiązanych ze społecznością jest Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla dzieci i młodzieży (Rowiński, Lenkiewicz [w druku]). Jego istotą jest zarządzanie procesem zdrowienia z udziałem specjalistów i specjalistek z różnych sektorów oraz wykorzystaniem lokalnych zasobów. Efektywność tego modelu opiera się na ścisłej współpracy międzysektorowej – edukacji, pomocy społecznej i zdrowia psychicznego – przy założeniu, że przedszkola i szkoły odgrywają równie ważną rolę w diagnozie i wsparciu uczniów, co specjaliści i specjalistki medyczni. Kluczowe są tu rozwiązania dostosowane do lokalnych uwarunkowań oraz regularne działania: konsultacje, warsztaty i wymiana doświadczeń między specjalistami i specjalistkami sektora zdrowia i edukacji. W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” zostały opracowane materiały szkoleniowe⁶⁷ dla nauczycieli specjalistów szkolnych chcących zrealizować interwencje z uwzględnieniem perspektywy międzysektorowej, jak procedura postępowania dla nauczycieli specjalistów w wypadku uczniów, którzy doświadczyli traumy, silnego lęku, próby samobójczej (Rowiński 2023). Według tej procedury, gdy rodzice zdecydują się na pomoc spoza szkoły, dyrekcja podpisuje porozumienie z odpowiednim podmiotem. Następnie psycholog lub pedagog szkolny organizuje sesję koordynacyjną z udziałem specjalistów i specjalistek z innych instytucji (na przykład ośrodków interwencji kryzysowej czy środowiskowej pomocy psychologicznej). Spotkanie to służy opracowaniu indywidualnego planu wsparcia dla dziecka, zawierającego konkretne zalecenia dla personelu szkoły dotyczące reagowania na trudne zachowania. Autorzy podkreślają, że kluczowe w opiece nad dziećmi z doświadczeniem uchodźczym jest zadbanie podczas interwencji o zniesienie lub przynajmniej złagodzenie bariery językowej w postaci zapewnienia tłumacza lub osoby ze szkoły znającej ojczysty język dziecka.

Warto dodać, że strategie te są szczególnie skuteczne w sytuacji kryzysowej – zupełnie innej pomocy potrzebują uczniowie i uczennice, którzy zaadaptowali się już do życia w Polsce, a w polskiej szkole są już ponad dwa lata. Problem bariery językowej może być już zdecydowanie mniejszy niż w opisywanych przykładach.

⁶⁷ <https://ibe.edu.pl/pl/publikacje-szkola-dostepna-dla-wszystkich>

5.6. Rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonego w niniejszym rozdziale przeglądu badań i analiz dotyczących sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i (lub) uchodźstwa – mającego istotny wpływ na ich dobrostan w wymiarze zarówno subiektywnym, jak i edukacyjnym – możliwa jest identyfikacja kluczowych obszarów wymagających szczególnej uwagi. Uzyskane wyniki stanowią podstawę sformułowania rekomendacji kierowanych do decydentów politycznych, kadry zarządzającej szkołami, nauczycieli i nauczycielek, a także uczniów i uczennic oraz ich rodziców. Rekomendacje te zostaną zaprezentowane hierarchicznie, z uwzględnieniem trzech poziomów oddziaływań: makro (systemowego), mezo (instytucjonalnego) oraz mikro (indywidualnego).

Poziom makro – systemowy

1. Podnoszenie kompetencji kadry edukacyjnej i specjalistycznej

- Niezbędne jest systemowe wdrożenie programów doskonalących dla nauczycieli przedmiotowych, specjalistów szkolnych (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów) oraz kadr zarządzających placówkami edukacyjnymi. Szkolenia powinny uwzględniać specyfikę pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, w tym wielojęzyczność, wielokulturowość oraz znajomość mechanizmów kryzysu psychicznego.
- Podnoszenie kompetencji nauczycieli przedmiotowych w zakresie pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, w tym koncepcja nauczania wrażliwego kulturowo, podstawy glottodydaktyki polonistycznej⁶⁸.

2. Rozwijanie standardów i ram prawnych dotyczących zatrudnienia i funkcjonowania asystentów międzykulturowych

- Wskazane jest opracowanie formalnego standardu pracy asystenta kulturowego w systemie edukacji, uwzględniającego znajomość języka polskiego oraz języka kraju pochodzenia uczniów i uczennic, wiedzę na temat systemów edukacyjnych i różnic kulturowych, a także umiejętność współdziałania ze szkolnymi specjalistami w zakresie rozpoznawania i reagowania na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów i uczennic.

⁶⁸ Przykładem takiego działania jest kurs „W drodze do dwujęzyczności – wspieranie rozwoju językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w szkole dostępnej dla wszystkich”. Kurs został opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) i Ministerstwem Edukacji Narodowej. Zrealizowało go ponad czterystu nauczycieli przedmiotowych.

3. Redukowanie barier językowych

- Konieczne jest zapewnienie systemowego dostępu do zajęć języka polskiego jako drugiego w ramach przedmiotu realizowanego na przemyślanej podstawie programowej, jak i nauczania dostosowanego do poziomu zaawansowania i wieku uczniów i uczennic.

4. Wzmocnienie systemu wsparcia psychologicznego

- Rekomenduje się przygotowanie specjalistów w sektorze zdrowia i edukacji do pracy z dziećmi i rodzinami z doświadczeniem traumy (ze szczególnym uwzględnieniem wojny i przymusowej migracji), między innymi przez studia podyplomowe, kursy i szkolenia akredytowane.

5. Opracowanie standardów i narzędzi diagnostycznych

- Należy opracować szczegółowe wytyczne dotyczące diagnozy psychologicznej i pedagogicznej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, uwzględniające specyfikę funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. Konieczne jest udostępnienie poradnikom psychologiczno-pedagogicznym odpowiednich narzędzi diagnostycznych, w tym testów w języku ukraińskim lub rosyjskim oraz narzędzi niewerbalnych i nieobciążonych kulturowo.

6. Podmiotowe postrzeganie dzieci i młodzieży

- Działania i programy kierowane do dzieci z doświadczeniem uchodźczym powinny być projektowane z ich udziałem – dzieci powinny mieć realną możliwość wyrażania opinii oraz uczestnictwa w procesach decyzyjnych, które ich dotyczą.
- Zapewnienie partycypacji uczniów i uczennic w procesach decyzyjnych – tworzenie platform komunikacyjnych (na przykład rady uczniowskie, fora internetowe) umożliwiających uczniom i uczennicom z Polski i Ukrainy wyrażanie opinii i zgłaszanie potrzeb, które będą aktywnie brane pod uwagę przez organy decyzyjne w szkole.

7. Poprawa postrzegania usług zdrowia psychicznego

- Należy prowadzić kampanie informacyjne i edukacyjne, które zmienią percepcję wsparcia psychicznego i psychospołecznego (*mental health and psychosocial support*, MHPSS) wśród młodzieży – z działań stygmatyzujących na działania wspierające dobrostan i rozwój osobisty.

Poziom mezo – lokalny (szkoła, poradnia, placówka medyczna)

1. Zachowanie równowagi kulturowej w strukturze klas

- Utrzymywanie zrównoważonych proporcji polskich uczniów i uczennic oraz uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w klasach ogólnodostępnych sprzyja efektywnej integracji i zapobiega powstawaniu nieformalnych podgrup, które mogłyby utrudniać proces adaptacji.

2. Wdrażanie nauczania wrażliwego kulturowo

- Treści dydaktyczne i metody nauczania powinny opierać się na sprawdzonych empirycznie strategiach (*evidence-based*), takich jak: uniwersalne projektowanie uczenia się (*universal design for learning*, UDL), nauczanie wrażliwe kulturowo (*culturally responsive education*, CRT), metody oparte na wsparciu rówieśniczym oraz adaptacje materiałów dydaktycznych w celu redukcji barier językowych.
- Adaptacja materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem strategii minimalizowania wpływu trudności językowych w języku edukacji szkolnej oraz włączania adekwatnych adaptacji do potrzeb.

3. Zapewnienie dostępności językowej i kulturowej w usługach wsparcia

- Szkoły i poradnie powinny umożliwiać dostęp do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w języku ukraińskim lub rosyjskim – zarówno dla uczniów i uczennic, jak i dla ich rodzin. Wskazane jest również przygotowanie tłumaczy i mediatorów kulturowych.

4. Wzmocnienie systemu informacji zwrotnej i zgłaszania nieprawidłowości

- Konieczne jest stworzenie mechanizmów anonimowego zgłaszania problemów przez uczniów, w tym dotyczących przemocy, wykluczenia czy nierównego traktowania, zgodnie z zasadami *child safeguarding*.

5. Rozwój programów społeczno-emocjonalnych

- Szkoły powinny prowadzić działania wspierające kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów i uczennic, w tym programy profilaktyczno-wychowawcze oraz działania integracyjne i antydyskryminacyjne. Programy szkoleniowe dla nauczycieli i nauczycielek powinny uwzględniać kwestie rezyliencji (odporności psychicznej), spójności społecznej i zapobiegania konfliktom.

6. Wsparcie kulturowe i językowe uczniów

- Istotne jest propagowanie strategii wielokulturowości, umożliwiającej zachowanie tożsamości kulturowej kraju pochodzenia, w przeciwieństwie do strategii asymilacyjnej, skoncentrowanej na przyswajaniu kultury kraju przyjmującego.

7. Programy mentoringowe

- Warto angażować uczniów i uczennice pochodzących z Ukrainy, którzy z sukcesem zaadaptowali się do polskiego systemu edukacji, jako mentorów wspierających nowo przybyłych uczniów w procesie adaptacyjnym.

8. Prowadzenie adekwatnej diagnozy różnicowej

- Specjaliści powinni dokonywać trafnego rozróżnienia między trudnościami edukacyjnymi wynikającymi z nieznajomości języka polskiego a zaburzeniami neurorozwojowymi, na przykład dysleksją, autyzmem czy rozwojowym zaburzeniem językowym.

9. Psychoedukacja rodziców

- Szkoły i instytucje wspierające powinny prowadzić działania psychoedukacyjne dla rodziców, wzmacniające relacje rodzinne, propagujące zdrowie psychiczne i budujące odporność psychiczną rodzin z doświadczeniem uchodźczym.

Poziom mikro – indywidualny

1. Wzmacnianie postawy aktywnego poszukiwania wsparcia

- Uczniowie i uczennice oraz rodzice powinni być zachęceni do aktywnego korzystania z dostępnych zasobów (na przykład przewodników, poradników, platform edukacyjnych), wspierających adaptację w nowym środowisku oraz dobrostan psychiczny.

2. Indywidualizacja wsparcia edukacyjnego i emocjonalnego

- Działania wspierające powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic – ich kompetencji językowych, kulturowych, emocjonalnych oraz etapu adaptacji. Kluczowe jest tworzenie planów wsparcia opartych na diagnozie funkcjonalnej i współpracy z rodziną.

3. Budowanie indywidualnych relacji „nauczyciel – uczeń”

- Tworzenie indywidualnych relacji opartych na uważności i zaufaniu sprzyja wzmacnianiu dobrostanu szkolnego uczniów i uczennic, szczególnie tych z doświadczeniem migracji. Regularny osobisty kontakt nauczyciela lub nauczycielki z uczniem lub uczennicą pozwala rozwijać poczucie bezpieczeństwa, przynależności i motywacji do nauki. Osadzenie tego działania w idei pedagogiki relacji oraz koncepcji poczucia przynależności podkreśla znaczenie autentycznego zaangażowania dorosłego w proces adaptacji i integracji ucznia czy uczennicy.

5.7. Bibliografia

Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Ćwirynkało, K., Antoszevska, B. (2023). Adjusting the teaching process for refugee students from Ukraine: The perspective of Polish teachers. „The New Educational Review”, 74: 9–20.

Bielecka-Prus, J. (2024). Problemy dydaktyczne w nauczaniu ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym. „Journal of Modern Science”, 58(4): 286–302. <https://doi.org/10.13166/jms/192387>

Buchner, A., Wierzbicka, M., Puciłowska, M., Michorowska, M. (2020). Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania, <https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczneuczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania>.

British Council (2024). *Empowering Education. Understanding Teachers’ Needs in Multicultural Classrooms*.

CKE (2024). Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2024. Centralna Komisja Egzaminacyjna, <https://www.cke.gov.pl>.

CEO, UNICEF (2025). Teacher competencies for working with migrant and refugee students: Policy brief. Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Policy-brief_Kompetencje-Nauczycieli_ENG-1.pdf.

Chrostowska, P. (2023). Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://CEO.org.pl/publikacja/uczniowie-z-ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodztwa/>.

Cortés-Albornoz, M.C., Ramírez-Guerrero, S., García-Guáqueta, D.P., Vélez-Van-Meerbeke, A., Talero-Gutiérrez, C. (2023). Effects of remote learning during COVID-19 lockdown on children's learning abilities and school performance: A systematic review. „International Journal of Educational Development”, 101: 102835. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102835>

Czarnocka, M. (2024). Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Współpraca szkoły/przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Instytut Badań Edukacyjnych.

Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). Szkolna ocena funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa. Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk, E. (2023). Obserwacja funkcjonalna w modelu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka (red.), Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian (t. 2, s. 73–82). Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA.

Domagała-Zyśk, E. (2023). Zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej do oceny potencjału i trudności uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub/i niepełnosprawnością. Studium interwencji. Materiał informacyjny dla nauczycieli specjalistów w projekcie UNICEF „Szkoła dostępna dla wszystkich – Accessible School for All (ASA)”.

Fazel, M., Reed, R.V., Panter-Brick, C., Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. „The Lancet”, 379(9812): 266–282.

Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R. (2024). Ocena funkcjonalna w edukacji włączającej. Założenia teoretyczne i procedura stosowania Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej. „Nowości. Socjologia i Pedagogika”. <https://doi.org/10.59862/iOefuiwp3jey>

Głowacka, M., Głowacki, J., Pieronkiewicz-Kowalska, J., Sułkowski, R. (2022). Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego: Raport z badań. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, <https://uniwersytetodpowiedzialny.pl/model-integracji-uczniow-z-ukrainy-w-szkolach-wojewodztwa-malopolskiego-raport-z-badan/>

Grzelak, S., Żyro, D. (2021). Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego, <https://www.gov.pl/attachment/436a7159-9814-4e9c-a578-afd585faf81d>.

Hinton, C., Hill, B., Yemiscigil, A. (2024). Evidence-based interventions and initiatives to support student wellbeing in schools. OECD.

Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalgleish, T., Degli Esposti, M., Greenberg, M.T., Jones, B.G., Slaghekke, Y., Ukoumunne, O.C., Viner, R.M., Williams, J.M.G., Ford, T.J., Kuyken, W. (2024). Student- and school-level factors associated with mental health and well-being in early adolescence. „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 63(2): 266–282. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.) (2024). Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej: Wyniki badania PISA 2022. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. „The Journal of Positive Psychology”, 10(3): 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kruk, M.S. (2025). Zjawisko labelingu w polskiej szkole w stosunku do dzieci migrantów / The phenomenon of labelling in Polish schools in relation to migrant children. „Journal of Modern Science”, 1(61): 1–20.

Lenkiewicz, K. (2024). Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Jak pomóc uczniowi będącemu w kryzysie psychicznym? Współpraca międzysektorowa w sektorze oświaty w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Instytut Badań Edukacyjnych.

Markowska-Manista, U., Owczarenko, O. (2024). „W mojej głowie wojna” – interwencje kryzysowe w zakresie wsparcia psychologicznego kierowane do dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy w sytuacji zagrożenia. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 23(1): 117–138. <https://doi.org/10.34862/6bf77d44>

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., Rowling, L. (2013). Scoping study into approaches to student wellbeing. Western Sydney University, <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:29490/datastream/PDF/view>.

OECD (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

Ovcharenko, O. (2024). Zachowanie zdrowia psychicznego uchodźców w warunkach ucieczki przed wojną do Polski z Ukrainy. „Przegląd Krytyczny”, 6(1): 31–50. <https://doi.org/10.14746/pk.2024.6.1.3>

Pamuła-Behrens, M. (2024). Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją. Przewodnik dla dyrektorów i dyrektorek przyjmujących do szkoły osoby z doświadczeniem migracji. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Karwowski, M., Szumski, G., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak K. (w druku). Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024). Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa: Materiały pokonferencyjne. Instytut Badań Edukacyjnych.

Roberson, A. J., Renshaw, T. L. (2019). *Initial development and validation of the Student Wellbeing Teacher-Report Scale*. School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 11(3), 578–599.

Rowiński, T. (2023). *Program: Ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Rowiński, T., Lenkiewicz, K. (w druku). *Model Środowiskowego Centrum Zdrowia Psychicznego dla dzieci i młodzieży*.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. „Annual Review of Psychology”, 52(1): 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Raport z analizy danych. Stan na październik 2024. Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF, <https://www.unicef.org/eca/pl/reports/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach>.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2023). Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024). Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://ceo.org.pl/przedstawiamy-raport-uczniowie-i-uczennice-z-ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-2023-24/>.

Tyler-Rubinstein, I., Gorevan, D., Kivela, L. (2022). “This is my life, and I don’t want to waste a year of it”: The experiences and wellbeing of children fleeing Ukraine. Save the Children, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/this-is-my-life-and-i-dont-want-to-waste-a-year-of-it/>.

UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO.

UNICEF, Fundacja Instytutu Matki i Dziecka, Uniwersytet SWPS, Triangle. (2024). Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce. UNICEF, <https://www.unicef.org/eca/media/35661/file/MHPSS%20raport%20w%20wersji%20polskiej.pdf>.

WHO (2022). New research reveals how war-related distress affects mental health of Ukrainian refugees in Poland. World Health Organization, <https://www.who.int/europe/news/item/19-12-2022-newresearch-reveals-how-war-related-distress-affects-mental-health-of-ukrainian-refugees-inpoland>.

Witkowski, J. (red.), Fac-Skhirtladze, M., Krawczyk, E., Tragarz, M., Żmijewska-Kwirąg, S. (2021) *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wright, K. (2015). From targeted interventions to universal approaches: Historicizing wellbeing. W: J. McLeod, K. Wright (red.), *Rethinking youth wellbeing* (s. 197–218). Springer.

Zabłocka-Żytka, L., Lavdas, M. (2023). Stres wojny. Zalecenia dotyczące ochrony zdrowia psychicznego i dobrostanu zarówno uchodźców ukraińskich, jak i Polaków zaangażowanych w ich wsparcie. „Psychiatria Polska”, 57(4): 729–746. <https://doi.org/10.12740/PP/156157>

6. Asystentura międzykulturowa

6.1. Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest opisanie i przybliżenie asystentury międzykulturowej, w tym jej genezy i tła powstania w Polsce, stanu obecnego oraz kluczowych rekomendacji związanych z jej dalszym rozwojem.

Opis genezy asystentury międzykulturowej w Polsce obejmuje między innymi wprowadzenie do przepisów oświatowych i funkcjonowanie poprzedzającego ją stanowiska pomocy nauczyciela, a także stanowiska asystenta edukacji romskiej, które „przetarło szlaki” zarówno stanowisku pomocy nauczyciela, jak i asystenturze międzykulturowej.

Opis stanu obecnego asystentury międzykulturowej obejmuje między innymi następujące zagadnienia: rola i zadania pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych na podstawie przepisów oświatowych, wymogi formalne wobec osób zatrudnionych na tych stanowiskach i sposób finansowania tych stanowisk, tryb pracy i skala zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych, ich rola i zadania w praktyce, korzyści związane z ich obecnością w szkołach, a także proces profesjonalizacji tego zawodu.

Opis kluczowych rekomendacji systemowych i kierunków zmian podzielony jest na cztery obszary: (1) działania informacyjno-upowszechniające, (2) przygotowanie i doskonalenie zawodowe asystentów i asystentek międzykulturowych, (3) szkolenia dla kadry szkół, (4) trwałość i stabilność wsparcia asystentów i asystentek międzykulturowych dla społeczności szkolnych. Rekomendacje poprzedzone zostały opisem wyzwań i potrzeb związanych z zatrudnianiem w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych.

6.2. Asystentura międzykulturowa – geneza

6.2.1. Asystent edukacji romskiej

Stanowiskiem, które przetarło szlak dla asystentury międzykulturowej i poprzedziło wprowadzenie do przepisów oświatowych stanowisk pomocy nauczyciela oraz asystenta

międzykulturowego, było stanowisko asystenta edukacji romskiej⁶⁹. Podstawą prawną zatrudnienia w szkołach osób na stanowisku asystenta edukacji romskiej są dwa rozporządzenia⁷⁰ ministra edukacji narodowej. Ponieważ ich treść jest bardzo podobna, poniżej zacytowano odpowiedni paragraf z nowszego dokumentu. Paragraf 12 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku wskazuje, że: „1. Przedszkola i szkoły publiczne podejmują, w razie potrzeby, dodatkowe działania mające na celu podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości etnicznej dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego oraz wspomagające ich edukację, w szczególności przez prowadzenie zajęć wyrównawczych. 2. W przedszkolu i szkole publicznej można zatrudnić, w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta edukacji romskiej. Asystent edukacji romskiej udziela dzieciom i młodzieży pochodzenia romskiego pomocy w kontaktach ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym, a także współdziała z ich rodzicami oraz z przedszkolem lub szkołą”.

6.2.2. Pomoc nauczyciela

Od 2010 roku w szkołach w Polsce mogą być również zatrudnione osoby na stanowisku pomocy nauczyciela – na mocy Prawa oświatowego (wcześniej ustawy o systemie oświaty), którego rozdz. 7. *Kształcenie osób przybywających z zagranicy*, art. 165 ust. 8 stanowi: „Osoby, o których mowa w ust. 7⁷¹ mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Od początku funkcjonowania tego przepisu osoby pełniące funkcje pomocy nauczyciela były zatrudniane zarówno w trybie ustawowym, czyli przez dyrekcje placówek (ze środków przekazanych przez organ prowadzący), jak i przez organizacje pozarządowe (ze środków publicznych lub niepublicznych pozyskiwanych w ramach konkursów, dotacji i programów grantowych).

⁶⁹ Wpisane w 2004 roku do Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (KZiS) prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (kod 531203).

⁷⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1579, § 11 ust. 2); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1627, § 12).

⁷¹ Czyli „osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki”.

Osoby pracujące na stanowisku pomocy nauczyciela, organizacje pozarządowe oraz szkoły przyjmujące dzieci z doświadczeniem migracji wypracowały i stosowały wobec osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela określenie „asystent międzykulturowy / asystentka międzykulturowa” (lub „asystent kulturowy / asystentka kulturowa”), które wskazywało bardziej jednoznacznie i intuicyjnie charakter tej funkcji oraz podkreślało rolę takich osób w odniesieniu nie tylko do nauczycieli i nauczycielek, ale także do dziecka, jego rodziców oraz całej społeczności szkolnej.

6.2.3. Asystent międzykulturowy

Od września 2024 roku na podstawie Ustawy z dnia 15 maja 2024 roku o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw do art. 165 Prawa oświatowego dodano ust. 8a, wprowadzający stanowisko asystenta międzykulturowego (równoległe do stanowiska pomocy nauczyciela). Przepis ten brzmi następująco: „W szkole może być zatrudniony asystent międzykulturowy. Asystent międzykulturowy udziela osobom, o których mowa w ust. 7, pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, a także współdziała z ich rodzicami oraz szkołą”.

6.3. Asystentura międzykulturowa – stan obecny

6.3.1. Rola i zadania pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych na podstawie przepisów oświatowych

Zadania pomocy nauczyciela nie były i nie są określone w przepisach oświatowych. Nie istniały i nie istnieją oficjalne instrukcje, wytyczne czy rekomendacje Ministerstwa Edukacji i Nauki (od 2024 roku Ministerstwa Edukacji Narodowej) bądź innych instytucji odpowiedzialnych za system edukacji formalnej w Polsce, dotyczące celów, założeń, pożądanych efektów i sposobów realizacji tej funkcji. W Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (KZiS) prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej nie istnieje opis zawodu „pomoc nauczyciela”, jest w niej zaś opis zawodu „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” opracowany w 2018 roku. Praktyczny charakter stanowiska „pomoc nauczyciela” i opis zawodu wpisany do KZiS-u pod nazwą „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” są w dużej mierze spójne, a jednocześnie bardzo rozbieżne na poziomie nazewnictwa. Określenie

„asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” nie było i nie jest używane ani przez dyrekcję i kadre pedagogiczną szkół, ani przez osoby pracujące na stanowiskach pomocy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego – jest to sztuczna nazwa opracowana na użytek opisu w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Jednocześnie opis zawodu „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” jest już w dużej mierze niefunkcjonalny i nieprecyzyjny, ponieważ obecnie w przepisach oświatowych funkcjonują dwa odrębne stanowiska: „pomoc nauczyciela” oraz „asystent międzykulturowy”, przy czym zawód asystenta międzykulturowego jest opisany w KZiS pod nazwą „asystent międzykulturowy” - stąd jednym ze wskazań opisanych w dalszej części tekstu jest rekomendacja dotycząca usunięcia z KZiS opisu zawodu „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” oraz wprowadzenie opisu zawodu „pomoc nauczyciela”.

Możliwość precyzyjnego zdefiniowania różnic i podobieństw w charakterze stanowisk pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego oraz w opisach występujących w KZiS zawodów asystenta nauczyciela dziecka cudzoziemca (2018) oraz asystenta międzykulturowego (2024) utrudnia i komplikuje dodatkowo fakt, że Ministerstwo Edukacji Narodowej, wprowadzając do ustawy – Prawo oświatowe stanowisko asystenta międzykulturowego oraz wspólnie z Ministerstwem Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej do KZiS opis zawodu „asystent międzykulturowy”, nie doprecyzowało jego charakteru w sposób, który pozwoliłby jednoznacznie odróżnić je do stanowiska pomocy nauczyciela. Spowodowało to dezorientację zarówno wśród szkół, jak i wśród organizacji pozarządowych i innych podmiotów zajmujących się asystenturą międzykulturową, edukacją a także wspieraniem migrantów oraz szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracji.

Po wprowadzeniu we wrześniu 2024 roku do Prawa oświatowego stanowiska „asystent międzykulturowy” na temat różnic między stanowiskiem pomocy nauczyciela⁷² a stanowiskiem asystenta międzykulturowego⁷³ wypowiedziała się Magda Witan, zastępczyni dyrektorki Departamentu Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, podczas konferencji zorganizowanej przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji 7 czerwca 2024 roku w Warszawie. Podkreśliła, że pomoc nauczyciela z założenia „pomaga bezpośrednio dziecku w klasie”, a pomoc takiej osoby jest ograniczona w czasie do dwunastu miesięcy, podczas gdy zadaniem asystentury międzykulturowej jest „wspieranie szerzej społeczności szkolnej”, a wsparcie to nie jest ograniczone czasowo.

⁷² Tak w art. 165 ust. 8 Prawa oświatowego.

⁷³ Tak w art. 165 ust. 8a Prawa oświatowego.

Podobnie na temat różnic w zakresie tych ról wypowiedziało się Ministerstwo Edukacji Narodowej 10 lipca 2024 roku, odpowiadając na interpelację nr 3373 posła Marcina Józefaciuka z 12 czerwca 2024 roku w sprawie stanowiska asystenta międzykulturowego⁷⁴: „Asystent międzykulturowy diagnozuje etapy szoku kulturowego i bariery adaptacji i integracji oraz podejmuje działania zapobiegawcze i naprawcze:

- rozpoznaje językowe i kulturowe trudności w procesie adaptacji, włączania i integracji w wielokulturowej społeczności szkolnej,
- współpracuje z rodziną i kadrą szkoły w zakresie profilaktyki i przeciwdziałania przemocy, wykluczenia i dyskryminacji,
- wspiera spójne funkcjonowanie wielokulturowej społeczności szkolnej”.

Od stycznia 2025 roku w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (KZiS) widnieje również opis zawodu „asystent międzykulturowy” (kod 531205) o treści: „Asystent międzykulturowy diagnozuje etapy szoku kulturowego, bariery adaptacji i integracji uczniów oraz podejmuje działania zapobiegawcze i naprawcze. Ułatwia uczniom niebędącym obywatelami polskimi integrację w środowisku szkolnym. Wspomaga dyrektora szkoły w procesie organizacji współpracy z rodzicami ucznia cudzoziemskiego, a także ich włączaniu w społeczność szkolną. Wspiera spójne funkcjonowanie wielokulturowej społeczności szkolnej.

Zadania zawodowe:

- wspieranie dziecka migranckiego w adaptacji w nowym otoczeniu;
- rozpoznawanie językowe i kulturowe trudności uczniów z doświadczeniem migracyjnym – niebędących obywatelami polskimi w procesie ich adaptacji i integracji w wielokulturowej społeczności szkolnej;
- udzielanie pomocy w tłumaczeniu z języka polskiego na język ojczysty ucznia i jego rodziny (oraz odwrotnie), zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i podczas zebrań rodziców oraz spotkań indywidualnych z dyrekcją lub kadrą pedagogiczną szkoły;
- nawiązywanie współpracy z rodziną lub opiekunami prawnymi uczniów migranckich oraz kadrą szkoły w zakresie potrzeb edukacyjnych, psychospołecznych, socjalno-bytowych, profilaktyki, przeciwdziałania przemocy, wykluczenia i dyskryminacji uczniów z doświadczeniem migracji;
- wspieranie procesu edukacji, adaptacji uczniów z doświadczeniem migracji oraz integracji w społeczności szkolnej;

⁷⁴ <https://sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=D73FJT&view=null>

- wspieranie uczniów oraz ich rodzin lub opiekunów prawnych w uzyskaniu niezbędnej pomocy ze strony szkoły;
- nawiązywanie i utrzymywanie współpracy z kadrą szkoły w określeniu potrzeb edukacyjnych, psychospołecznych i socjalno-bytowych uczniów niebędących obywatelami polskimi oraz w odpowiadaniu na nie;
- dostarczanie kadrze szkoły wiedzy o różnicach kulturowych i wpływie doświadczenia migracji na sposób funkcjonowania uczniów w szkole;
- nawiązywanie i utrzymywanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów powstałych na skutek różnic kulturowych uczniów;
- utrzymywanie ścisłych kontaktów z rodzicami ucznia niebędącego obywatelem polskim i informowanie ich o funkcjonowaniu dziecka w grupie;
- inicjowanie zajęć integracyjnych dla uczniów klasy i szkoły, pracowników szkoły i rodziców, mających na celu przybliżenie kultury krajów pochodzenia uczniów oraz poznawaniu kultury Polski (kraju przyjmującego);
- udzielanie pomocy nauczycielom w prowadzeniu działań wychowawczych i opiekuńczych z uczniami niebędącymi obywatelami polskimi;
- współtworzenie wraz z nauczycielami planu pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów niebędących obywatelami polskimi;
- udzielanie pomocy w rozwiązywaniu bieżących konfliktów między dziećmi polskimi a dziećmi niebędącymi obywatelami polskimi oraz rozpoznaje źródła sporów.

Dodatkowe zadania zawodowe:

- pośredniczenie w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci migranckich;
- wspieranie dyrektora szkoły w zarządzaniu procesem międzykulturowym np. przy otwarciu szkoły, obejmującym wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły oraz wszystkie jej podsystemy (nauczycieli i pedagogów, pracowników administracji, uczniów i rodziców);
- inicjowanie i wspieranie działań mających na celu integrację dzieci, rodziców oraz całej społeczności szkolnej (np. wydarzeń kulturowych);
- interweniowanie w sytuacjach konfliktowych wynikających z różnic kulturowych, religijnych itp.”.

6.3.2. Korzyści związane z obecnością asystentów i asystentek międzykulturowych w społecznościach szkolnych⁷⁵

Do głównych korzyści związanych z obecnością w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych (oraz romskich) należą:

- umożliwienie korzystania z nauki uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji oraz romskim, co wpływa pozytywnie na ich frekwencję szkolną, integrację i wyniki edukacyjne,
- wsparcie emocjonalne dla dzieci z doświadczeniem migracji (oraz dzieci romskich), dzięki czemu dzieci czują się w szkole bezpieczniej, są bardziej otwarte oraz budują pozytywne relacje z rówieśnikami i rówieśnicami,
- zmniejszenie ryzyka wypadnięcia dzieci z systemu edukacji, co jest szczególnie istotne, kiedy kontakt z dziećmi i ich rodzinami jest utrudniony (na przykład w wypadku rodzin mieszkających w ośrodkach dla cudzoziemców czy w trakcie zajęć zdalnych),
- ułatwienie pracy i zmniejszenie obciążenia nauczycieli i nauczycielek pracujących w oddziałach przygotowawczych oraz w klasach wielokulturowych, do których uczęszczają dzieci polskie, jak i dzieci z doświadczeniem migracji (w tym dzieci romskie),
- łatwiejszy kontakt z rodzicami i (lub) opiekunami prawnymi dzieci z doświadczeniem migracji (i dzieci romskich), skuteczniejsza komunikacja między szkołą a rodzicami bądź opiekunami prawnymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji (oraz romskich), mniejsze obawy rodziców o sytuację dziecka w szkole,
- polepszenie warunków prac i nauki w klasach wielokulturowych (w tym warunków nauki dla dzieci polskich),
- łatwiejsze i skuteczniejsze prowadzenie edukacji zdalnej (między innymi w trakcie pandemii COVID-19 – podczas edukacji zdalnej asystenci i asystentki spotykali się z dziećmi *online*, podobnie jak nauczyciele i nauczycielki).

Pomoc nauczyciela a asystentura międzykulturowa: wymogi formalne

Jedynym formalnym wymogiem dotyczącym edukacji wobec osób zatrudnianych jako pomoc nauczyciela jest wykształcenie podstawowe. Od asystentów i asystentek międzykulturowych wymagane jest wykształcenie średnie. Ponadto niezbędna jest znajomość języka, którym posługuje się dziecko, oraz języka polskiego w stopniu komunikatywnym.

⁷⁵ Na podstawie „Apelu o aktywne włączenie się Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły w upowszechnianie zatrudniania osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela (asystentek i asystentów międzykulturowych) oraz asystentek i asystentów edukacji romskiej” (2020), wystosowanego przez Koalicję na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich i Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej. Treść apelu jest dostępna na stronie asywskole.pl w zakładce „Rzecznicstwo” (stan na 11 kwietnia 2025 roku).

Rola i zadania asystentów i asystentek międzykulturowych w praktyce⁷⁶

Asystenci i asystentki międzykulturowi to osoby, których rolą jest wspieranie dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji⁷⁷ w edukacji, adaptacji i integracji w środowisku szkolnym, wspieranie kadry szkół w pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji a także wspieranie całej społeczności szkolnej. Asystenci i asystentki międzykulturowi to najczęściej osoby, które same mają doświadczenie migracji – dzięki temu lepiej rozumieją potrzeby dzieci i ich rodzin oraz potrafią na nie odpowiedzieć. Znają zarówno język polski, jak i język, którym posługuje się dziecko. Są pośrednikami językowo-kulturowymi, wspierają nauczycieli i nauczycielki w prowadzeniu procesu dydaktycznego i wychowawczego oraz są wsparciem emocjonalnym dla dzieci.

W praktyce rola oraz zadania asystentów i asystentek międzykulturowych obejmują:

- wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji w adaptacji w środowisku szkolnym,
- tłumaczenie między dziećmi mówiącymi w różnych językach, dziećmi a kadrami szkół oraz między rodzicami lub opiekunami prawnymi a kadrami szkół,
- pomoc w nauce języka polskiego oraz w nauce przedmiotów,
- współpracę z kadrami szkół w określeniu potrzeb edukacyjnych, psychospołecznych, socjalno-bytowych dzieci z doświadczeniem migracji oraz w odpowiadaniu na te potrzeby,
- pośredniczenie w kontaktach między szkołą a rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci,

⁷⁶ Na podstawie analiz autorki w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”, realizowanego na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego i finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr projektu 2020/39/O/HS5/00763), oraz informacji pozyskanych bezpośrednio od asystentów i asystentek międzykulturowych, kadry szkół, organizacji pozarządowych oraz instytucji uczestniczących w spotkaniach Koalicji na rzecz wzmocnienia roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich zainicjowanej i koordynowanej przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej od 2019 roku.

⁷⁷ „Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji” to termin parasolowy odnoszący się do dzieci i młodzieży o różnym statusie prawnym, zróżnicowanej sytuacji społecznej i rodzinnej, w tym do dzieci uchodźczych oraz dzieci migrantów ekonomicznych. W przepisach prawa grupa ta jest najczęściej określana jako „dzieci niebędące obywatelami polskimi” (lub „dzieci cudzoziemskie”), osoby z doświadczeniem migracji są zaś nazywane „cudzoziemcami” (por. ustawa o cudzoziemcach, ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, materiały Urzędu do Spraw Cudzoziemców). Ze względu na nacechowanie semantyczne określenia „cudzoziemcy”, podkreślające „cudzość” i uruchamiające skojarzenia z opozycją swój – obcy, posługuję się bardziej neutralnym określeniem „osoby / dzieci z doświadczeniem migracji”, odwołującym się w większym stopniu do realnych doświadczeń związanych z migracją oraz ich konsekwencji psychospołecznych, a nie do statusu prawnego bądź relacji wobec grupy większościowej pod względem pochodzenia czy narodowości.

- wyjaśnianie i pomoc w zrozumieniu różnic kulturowych oraz rozwiązywaniu wynikających z nich nieporozumień czy konfliktów,
- współpracę z kadrą szkoły w zapobieganiu i przeciwdziałaniu przemocy, wykluczeniu oraz dyskryminacji,
- wspólnie z kadrą szkoły kształtowanie postawy szacunku dla różnorodności społecznej w szkole.

Należy przy tym podkreślić, że w praktyce rola i zadania asystentów i asystentek międzykulturowych nie różnią się znacznie od roli i zadań osób zatrudnionych na stanowisku pomocy nauczyciela, a opis zawodu asystent międzykulturowych w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności został oparty na praktycznych zadaniach i funkcjach pełnionych wcześniej przez osoby pracujące na stanowisku pomocy nauczyciela.

6.3.3. Tryb pracy pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych

Osoby na stanowiskach pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych pracują w szkołach zazwyczaj według jednego z trzech modeli:

- pracują w jednej szkole i są przydzieleni na stałe do jednej klasy (szczególnie w nauczaniu początkowym), co oznacza, że współpracują przez dłuższy czas z tą samą grupą dzieci oraz z jednym wychowawcą / jedną wychowawczynią,
- towarzyszą dzieciom (oraz nauczycielom i nauczycielkom) w obrębie jednej szkoły w różnych klasach podczas zajęć przedmiotowych w największym stopniu wymagających ich obecności (wydaje się, że jest to najczęściej stosowany model),
- pracują w kilku szkołach, przemieszczając się między nimi – na przykład mają wyznaczone określone dni tygodnia, w których pracują w danej placówce (ten model występuje częściej w wypadku asystentów i asystentek zatrudnionych przez organizacje pozarządowe).

6.3.4. Finansowanie zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych

Podstawą prawną zatrudniania w szkołach osób na stanowisku pomocy nauczyciela dla dzieci z doświadczeniem migracji oraz osób na stanowisku asystenta międzykulturowego są przepisy oświatowe – ust. 8 i 8a art. 165 Prawa oświatowego. Środki na zatrudnienie tych osób powinny być przekazywane szkole przez organ prowadzący. Asystentów i asystentki dla dzieci z Ukrainy,

które przybyły do Polski po 24 lutego 2022 roku, można także zatrudnić ze środków z Funduszu Pomocy⁷⁸.

Obecnie trwają również prace nad Rządowym programem wyrównywania szans edukacyjnych „Przyjazna szkoła” na lata 2025–2027 (początkowo: Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy „Szkoła dla wszystkich” na lata 2024–2027) i pensum, w ramach którego przewidziane jest finansowanie rocznie zatrudnienia ponad tysiąca asystentów i asystentek międzykulturowych dla dzieci z Ukrainy, które przybyły do Polski po 24 lutego 2022 roku.

Zgodnie z Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 25 października 2021 roku w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych⁷⁹ stanowisko „pomoc nauczyciela” (podobnie jak stanowisko „asystent edukacji romskiej”) znajduje się w czwartej grupie zaszerogowania płacowego. Zgodnie z Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2024 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych⁸⁰ stanowisko „asystent międzykulturowy” znajduje się w siódmej grupie zaszerogowania płacowego.

6.3.5. Skala zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych oraz pomocy nauczyciela

Skala zatrudnienia pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych w szkołach w Polsce w latach 2011–2021 była stosunkowo niewielka. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku szkolnym 2021/2022 (przed 24 lutego 2022 r.) w szkołach całej Polsce uczyło się 69 231 uczniów cudzoziemskich⁸¹, a na stanowisku pomocy nauczyciela zatrudnionych było jedynie dziewiętnaście osób. Według szacunków organizacji pozarządowych zajmujących się tą tematyką, zrzeszonych w Koalicji na rzecz wzmocnienia roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich⁸², realna liczba osób pracujących na tych stanowiskach w całej Polsce wynosiła w tym czasie między 70 a 120 osób.

⁷⁸ O którym mowa w ustawie z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz. U. 2024 poz. 167 z późn.zm.).

⁷⁹ Dz.U. 2021 poz. 1960

⁸⁰ Dz.U. 2024 poz. 1071

⁸¹ Dane pozyskane w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (numer projektu 2020/39/O/HS5/00763).

⁸² Zob. stronę internetową asywszkole.pl, zakładka „O nas”.

Liczba pomocy nauczyciela zatrudnionych ze środków publicznych przekazywanych przez organy prowadzące znacznie wzrosła po agresji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, kiedy w szkołach w Polsce rozpoczęło naukę około 200 tysięcy dzieci z Ukrainy. Według danych Systemu Informacji Oświatowej na początku roku szkolnego 2023/2024 w szkołach w całej Polsce zatrudnionych było 475 osób na stanowisku pomocy nauczyciela, jednak według szacunków organizacji pozarządowych liczba osób pełniących funkcję asystentów międzykulturowych (zatrudnionych zarówno ze środków przekazanych przez organy prowadzące, jak i ze środków organizacji pozarządowych) była znacznie większa. Pod koniec roku szkolnego 2022/2023 w szkołach w całej Polsce pracowało ich łącznie około 1–1,2 tysiąca. Większość z nich została zatrudniona przez organizacje pozarządowe i humanitarne. Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej na styczeń 2025 roku mówią o 444 osobach zatrudnionych na stanowisku asystenta międzykulturowego zgodnie z art. 165 ust. 8a ustawy – Prawo oświatowe.

Zarówno w latach 2011–2021, jak i obecnie **liczba zatrudnionych pomocy nauczyciela oraz asystentów i asystentek międzykulturowych była i jest zdecydowanie zbyt mała wobec realnego zapotrzebowania dzieci z doświadczeniem migracji oraz kadry szkół**. Niedostateczna liczba zatrudnionych asystentów i asystentek międzykulturowych wynika przede wszystkim z dwóch powodów: po pierwsze, z braku wiedzy wśród dyrekcji szkół o możliwości zatrudnienia pomocy nauczyciela, w tym braku wiedzy o tym, w jaki sposób można ubiegać się ośrodki na zatrudnienie takiej osoby (dyrekcja szkoły powinna wystąpić do organu prowadzącego o przekazanie środków), po drugie, organy prowadzące szkoły wciąż stosunkowo często odmawiają przekazania środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela, uzasadniając odmowy brakami budżetowymi.

Profesjonalizacja zawodu asystenta międzykulturowego⁸³

Asystentura międzykulturowa jako zawód jest obecnie w procesie dynamicznego rozwoju i zmian – zarówno ilościowych (co najmniej dziesięciokrotne zwiększenie liczby osób wykonujących ten zawód w latach 2021–2023), jak i jakościowych. Należy uznać ją za zawód profesjonalizujący się. W odniesieniu do pięciu ścieżek profesjonalizacji zawodów wyróżnionych przez Marka Rymszę (2022, s. 13–34), o profesjonalizowaniu się zawodu asystenta międzykulturowego świadczą następujące wydarzenia i procesy:

⁸³ Rozdział dotyczący profesjonalizacji zawodu asystenta międzykulturowego powstał na podstawie artykułu Kozakoszczak, A. (2024). Asystentura międzykulturowa na mapie zawodów pomocowych. *Societas/Communitas*, 2 (38), 49-67.

Profesjonalizacja przez instytucjonalizację:

- wpisanie do Klasyfikacji Zawodów i Specjalności zawodów „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca”⁸⁴ (kod 531201) oraz „asystent międzykulturowy” (kod 531205),
- rosnąca rozpoznawalność tej grupy zawodowej zarówno przez kadrę szkół, jak i w dyskursie publicznym. Świadczy o tym między innymi widoczny wzrost liczby publikacji medialnych na temat asystentury międzykulturowej po ataku Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku⁸⁵.

Profesjonalizacja przez edukację:

- Osoby rozpoczynające pracę w szkole na stanowisku asystenta międzykulturowego jako pracownicy samorządowi mają obowiązek posiadać wykształcenie średnie (osoby rozpoczynające pracę na stanowisku pomocy nauczyciela – wykształcenie podstawowe). Osoby na stanowisku asystenta międzykulturowego oraz pomocy nauczyciela nie są zatrudniane na podstawie Karty Nauczyciela, gdyż nie spełniają (i nie muszą spełniać) wymogów koniecznych przy takiej formie zatrudnienia. Oznacza to jednak również, że nie są objęci możliwością doskonalenia zawodowego w ramach (bezpłatnego) systemu doskonalenia przewidzianego dla kadry nauczycielskiej. Lukę w dostępie do edukacji dla asystentów międzykulturowych zapełniają od wielu lat organizacje pozarządowe, organizując szkolenia i warsztaty tematyczne, a także cykle szkoleń.
- Przełomem w ofercie edukacyjnej skierowanej do asystentów międzykulturowych było utworzenie w roku akademickim 2022/2023 studiów podyplomowych „Asystentura międzykulturowa w szkole”⁸⁶, prowadzonych przez Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego przy wsparciu Fundacji na Rzecz Różnorodności Społecznej. Jednak z oferty studiów podyplomowych skorzystać mogą jedynie osoby posiadające wyższe wykształcenie, które formalnie nie jest wymagane do podjęcia pracy w tym zawodzie.
- Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2024 roku powołany został Zespół do spraw integracji edukacyjnej dzieci będących obywatelami Ukrainy, w którego skład wchodzi dwadzieścia jeden podmiotów pozarządowych i samorządowych. Jednym z zadań zespołu było przekazanie uwag do założeń i treści Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy

⁸⁴ Należy przy tym podkreślić, że określenie zawodu „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” nie jest stosowane w praktyce.

⁸⁵ Linki do wybranych artykułów prasowych i audycji są dostępne na stronie asywzskole.pl w zakładce „Biblioteka” w podzakładce „Media o asystentkach”.

⁸⁶ <https://ipsir.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/07/Program-SPAM-od-2024-25.pdf>

„Szkoła dla wszystkich” na lata 2025–2027⁸⁷, którego konsultacje społeczne zakończyły się w grudniu 2024 roku. Zgodnie z założeniami program będzie składać się z trzech głównych modułów: moduł I: Asystent międzykulturowy, obejmujący zatrudnienie około 1,3 tysiąca asystentów międzykulturowych rocznie w latach 2025–2027, moduł II: Dobrostan społeczności szkolnej, moduł III: Doskonalenie kadr systemu oświaty (w tym szkolenia dla asystentów międzykulturowych). W ramach zespołu działają tematyczne grupy robocze, w tym grupa do spraw asystentury międzykulturowej. Dostrzeżenie wagi asystentury międzykulturowej przez resort edukacji – uwzględnienie jej w programie „Szkoła dla wszystkich” – może potencjalnie sprzyjać profesjonalizacji tego zawodu przez instytucjonalizację i przez edukację.

Profesjonalizacja przez różnicowanie:

- Choć poszczególni asystenci międzykulturowi (często ze względu na własne pochodzenie lub narodowość) wspierają dzieci o określonym pochodzeniu czy posługującymi się określonymi językami, wydaje się, że w obrębie asystentury międzykulturowej nie są wyraźnie wyróżniane odrębne „nurty” czy „ścieżki specjalizacji” odnoszące się do narodowości bądź pochodzenia dzieci. Jednocześnie po 24 lutego 2022 roku zawód ten zaczął być utożsamiany przez część osób wyłącznie ze wspieraniem dzieci ukraińskich oraz kadry szkół przyjmujących dzieci z Ukrainy. Tymczasem **wszystkie dzieci nieznające języka polskiego w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki – bez względu na narodowość, pochodzenie czy sposób postrzegania i definiowania ich „bliskości” lub „odległości” kulturowej – mają prawo i powinny mieć możliwość korzystania ze wsparcia asystenta międzykulturowego.**
- Szczególny status w kontekście profesjonalizacji oraz różnicowania jako jednego z wyznaczników profesjonalizacji ma asystentura romska, która wyodrębniła się wcześniej niż asystentura międzykulturowa i jest sformalizowana na podstawie oddzielnych przepisów. Mimo że cele, sposoby działania czy potrzeby asystentów międzykulturowych oraz romskich a także systemowe bariery związane z rozwojem obu rodzajów asystentur (i postulaty obu grup) są zbliżone, nie należy traktować asystentury międzykulturowej jako „parasolowej” (czy „bardziej ogólnej” formy asystentury) w stosunku do asystentury romskiej – zarówno ze względu na historię rozwoju obu rodzajów asystentur i ich odrębne umocowanie w przepisach, jak i ze względu na specyfikę dzieci i młodzieży, która korzysta ze wsparcia obu rodzajów asystentów.
- Istotnym przejawem profesjonalizacji zawodu asystenta międzykulturowego przez różnicowanie może stać się opisane wyżej wprowadzenie stanowiska asystenta międzykulturowego do Prawa oświatowego, które to stanowisko od 1 września 2024 roku funkcjonuje równolegle do stanowiska pomocy nauczyciela. Stanowiska

⁸⁷ <https://efs.men.gov.pl/szkola-dla-wszystkich/>

te pozostają wobec siebie w wyraźnej hierarchii, wyznaczanej przez zakres zadań, wymagane wykształcenie formalne oraz wynagrodzenie (niższe w wypadku pomocy nauczyciela⁸⁸). Czas pokaże, czy hierarchia ta zostanie utrzymana lub wzmocniona bądź ulegnie zatarciu.

Profesjonalizacja przez samoorganizację środowiskową:

- Specyfiką pracy asystenta międzykulturowego jest to, że niejednokrotnie pracuje w pojedynkę – bywa jedyną osobą pełniącą taką funkcję w szkole. Taki charakter pracy znacznie utrudnia wymianę doświadczeń, sieciowanie, budowanie poczucia przynależności do środowiska osób wykonujących ten zawód czy wreszcie samoorganizację środowiskową. W Polsce istnieją obecnie trzy organizacje założone przez asystentów międzykulturowych, zrzeszające osoby wykonujące ten zawód: Stowarzyszenie Asystentów Międzykulturowych to MA SENS z Krakowa (zarejestrowane w 2022 roku), Stowarzyszenie Tandem z Białegostoku (zarejestrowane w 2024 roku) oraz Stowarzyszenie Wielkopolskich Asystentów Międzykulturowych SWAM z Poznania (zarejestrowane w 2025 roku).
- W 2024 roku Stowarzyszenie to MA SENS opracowało Kodeks etyczny asystentek i asystentów międzykulturowych, który stanowi istotny krok na drodze do profesjonalizacji asystentury międzykulturowej.
- Samoorganizacji środowiskowej asystentów międzykulturowych sprzyjają inicjatywy umożliwiające spotkanie się, wymianę doświadczeń czy wspólne uczenie się, takie jak kursy oferowane przez organizacje pozarządowe, fora organizowane przez Koalicję na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, studia podyplomowe czy wspólne inicjatywy samorządów i partnerów społecznych.

Profesjonalizacja przez komercjalizację:

- Ponieważ edukacja formalna w Polsce jest obowiązkowa⁸⁹ i dostępna bezpłatnie, wydaje się, że potencjał komercjalizacji asystentury międzykulturowej jest stosunkowo ograniczony.

⁸⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2024 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2024 r. poz. 1071).

⁸⁹ Od rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej do jej ukończenia dziecko spełnia obowiązek szkolny, a po jej ukończeniu i do osiągnięcia osiemnastego roku życia uczeń spełnia obowiązek nauki, które może być realizowany w formie szkoły lub poza nią, na przykład przez przygotowanie zawodowe.

6.3.6. Wyzwania i potrzeby związane z zatrudnianiem w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych⁹⁰

Główne wyzwania i potrzeby związane z zatrudnianiem w szkołach asystentów i asystentek międzykulturowych to:

Niewystarczająca liczba asystentów i asystentek międzykulturowych w szkołach. Osoby na tym stanowisku często dzielą swój czas pracy między kilka szkół i klas. W rezultacie nie mają możliwości wspierania dzieci w potrzebnym zakresie i wymiarze czasu. Bywa, że w danej gminie jest tylko jeden asystent lub jedna asystentka, co sprawia, że nie mają możliwości wspierania dzieci w odpowiednim zakresie i wymiarze czasu. Jednocześnie obowiązujące przepisy nie nakładają ograniczeń dotyczących liczby asystentów i asystentek międzykulturowych, którzy mogą być zatrudnieni w jednej placówce. Przepis dotyczący zatrudniania takich osób w szkołach to bardzo dobre rozwiązanie legislacyjne, dające (w teorii) możliwość zatrudnienia optymalnej liczby asystentów i asystentek oraz określenia zakresu ich zadań adekwatnie do potrzeb szkół. Nie dzieje się tak jednak w praktyce, przede wszystkim dlatego, że organy prowadzące nie przekazują potrzebnych środków. Wśród dyrekcji szkół brakuje także wiedzy o dobrych praktykach i sposobie pozyskiwania asystentów i asystentek międzykulturowych, a także zachęty do podjęcia takiego działania.

Wynagrodzenie – nieproporcjonalnie niskie w stosunku do roli asystentów i asystentek, kompetencji wymaganych na tym stanowisku (w tym międzykulturowych, interpersonalnych, a nierzadko także dydaktycznych), dobrej znajomości co najmniej dwóch języków (w tym języków tak zwanych rzadkich) oraz umiejętności pracy z dziećmi i młodzieżą.

Brak stabilności zatrudnienia – asystenci i asystentki często pracują na umowy cywilnoprawne podpisywane jedynie na okres od września do czerwca, z wyłączeniem wakacji. Niskie wynagrodzenie w połączeniu z brakiem stabilności zatrudnienia utrudnia znalezienie kompetentnych osób do pełnienia tych funkcji oraz utrzymanie ciągłości ich zaangażowania, co wpływa negatywnie na sytuację dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci romskich oraz na całe społeczności szkolne i lokalne.

Brak docenienia pracy asystentów i asystentek międzykulturowych i niski prestiż tego zawodu. Osoby pracujące jako asystenci międzykulturowi są nisko pozycjonowani

⁹⁰ Na podstawie przywoływanych już „Apelu o aktywne włączenie się Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły w upowszechnianie zatrudniania osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela (asystentek i asystentów międzykulturowych) oraz asystentek i asystentów edukacji romskiej” oraz analizy w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”.

w hierarchii szkolnej. Na taki stan rzeczy wpływają zarówno aspekty formalne (między innymi niestabilna forma zatrudnienia), jak i czynniki społeczne i instytucjonalne: brak wiedzy o roli asystentów i asystentek wśród kadry szkół, a także stereotypy i uprzedzenia dotyczące pochodzenia czy narodowości osób pełniących te funkcje.

Brak lub ograniczone możliwości doskonalenia zawodowego. Asystenci międzykulturowi nie pracują według zasad Karty Nauczyciela, a tym samym nie są objęci systemem doskonalenia. Brakuje dla nich oferty szkoleń, warsztatów, kursów i studiów podyplomowych prowadzonych przez instytucje publiczne. Szkolenia i kursy organizowane przez organizacje pozarządowe cieszą się dużym zainteresowaniem, ale nie są prowadzone stale i regularnie – przede wszystkim ze względu na brak dostępności środków oraz punktowy sposób ich dystrybuowania. Nie umożliwiają także certyfikacji i nie przekładają się na awans zawodowy i (lub) wzrost wynagrodzenia. Jednocześnie asystenci i asystentki często nie mają możliwości korzystania z odpłatnych szkoleń ze względu na niskie wynagrodzenie.

Brak możliwości awansu zawodowego połączonego ze wzrostem wynagrodzenia.

Brak narzędzi umożliwiających skuteczną realizację zadań. Asystentom i asystentkom międzykulturowym brakuje dostępu do danych kontaktowych umożliwiających komunikację z rodzicami, na przykład za pośrednictwem dziennika elektronicznego. W wielu szkołach nie ma oddzielnego pomieszczenia, w którym takie osoby mogłyby pracować z dziećmi indywidualnie lub w grupach, a także przyjmować rodziców.

W zakresie czasu pracy i w wynagrodzeniu asystentów i asystentek międzykulturowych często nie są uwzględniane zadania wykonywane poza szkołą, na przykład wyjazdy do ośrodków dla cudzoziemców (w wypadku pracy z dziećmi będącymi w procedurze wnioskowania o status uchodźcy, mieszkającymi w ośrodkach dla cudzoziemców), wsparcie tłumaczeniowe udzielane podczas wizyt w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, konsultacje z rodzicami (osobiste, telefoniczne i zdalne), prowadzone często w porze wieczornej. Praca asystencka (podobnie jak praca nauczycielska) jest pracą w środowisku szkolnym oraz w społeczności lokalnej – nie ogranicza się do czasu spędzanego na zajęciach w budynku szkoły (z dziećmi i ich rodzicami bądź opiekunami prawnymi).

Wysokie ryzyko wypalenia zawodowego związane z charakterem wykonywanej pracy: bezpośrednia praca z ludźmi, przy jednoczesnym braku pensum, jak w wypadku kadry nauczycielskiej, które ograniczałoby obciążenie godzinowe i przeciwdziałało wypaleniu, a jednocześnie symbolicznie i praktycznie sytuowało zawód asystenta międzykulturowego w większej bliskości zawodu nauczyciela.

6.4. Rekomendacje dotyczące rozwiązań systemowych i kierunków zmian⁹¹

Rozwiązania systemowe i kierunki zmian dotyczące asystentury międzykulturowej powinny przekrojowo uwzględniać, że stanowisko pomocy nauczyciela oraz asystentura międzykulturowa są rozwiązaniami, z których w równym stopniu powinny móc korzystać dzieci i młodzież bez względu na kraj pochodzenia, obywatelstwo, narodowość, pochodzenie etniczne czy język, jakim się posługują. **Konieczne jest także uwzględnienie specyfiki asystentury międzykulturowej dla dzieci romskich, które przyjechały z Ukrainy lub z innych państw.** Opisane poniżej rekomendacje rozwiązań systemowych i kierunków zmian dotyczą zarówno stanowiska pomocy nauczyciela, jak i asystentury międzykulturowej.

Rekomendacje dotyczące rozwiązań systemowych i kierunków zmian dotyczących asystentury międzykulturowej można podzielić na cztery główne obszary: (1) działania informacyjno-upowszechniające, (2) przygotowanie i doskonalenie zawodowe asystentów i asystentek, (3) szkolenia dla kadry szkół, (4) trwałość i stabilność wsparcia asystentów i asystentek międzykulturowych dla społeczności szkolnych.

Działania informacyjno-upowszechniające

Zakres działań: działania informacyjno-upowszechniające powinny obejmować przede wszystkim:

- informowanie samorządów, w tym przede wszystkim organów prowadzących oraz dyrekcji i kadry szkół, o możliwości i procedurach zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych, w tym asystentów edukacji romskiej,

⁹¹ Poniższe rekomendacje czerpią z treści następujących dokumentów: „Apel o aktywne włączenie się Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wojewódzkich Kuratoriów Oświaty oraz organów prowadzących szkoły w upowszechnianie zatrudniania osób pełniących funkcję pomocy nauczyciela (asystentek i asystentów międzykulturowych) oraz asystentek i asystentów edukacji romskiej”, „Priorytetowe obszary działań dotyczących asystentury międzykulturowej w systemie edukacji formalnej w Polsce”, opracowanego w grudniu 2024 roku przez Agnieszkę Kozakoszczak w ramach grupy roboczej do spraw asystentury międzykulturowej powołanej w Zespole do spraw integracji edukacyjnej dzieci będących obywatelami Ukrainy działającym przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Dokument nie był publikowany. Grupa robocza asystentury międzykulturowej pracowała w składzie: Agnieszka Kozakoszczak (koordynatorka grupy) – Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej / Koalicja na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, Anna Górską – Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej / Koalicja na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, Daria Khrystenko – CARE Poland, Emilia Kowalczyk-Rumak – Ośrodek Rozwoju Edukacji, Katarzyna Kuriata – UNHCR, Karolina Kwiatkowska – Centralna Rada Romów w Polsce, Daria Lobanova – CARE Poland, Anna Maciejko – Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Katarzyna Mykowska – Instytut Badań Edukacyjnych, Aleksandra Polesek – UNICEF, Tahmina Rajabova – Fundacja Ocalenie, Piotr Rycielski – Instytut Badań Edukacyjnych, Joanna Talewicz – Fundacja W Stronę Dialogu.

- budowanie świadomości społecznej oraz upowszechnianie wiedzy o korzyściach wynikających z zatrudniania asystentów i asystentek – przede wszystkim wśród organów prowadzących i kadry szkół,
- upowszechnianie wiedzy na temat potrzeby asystentury międzykulturowej zarówno dla dzieci, jak i dla młodzieży bez względu na ich kraj pochodzenia, obywatelstwo, narodowość, pochodzenie etniczne czy język, jakim się posługują.

Celem działań informacyjno-upowszechniających powinno być efektywniejsze wykorzystanie potencjału asystentury międzykulturowej i romskiej w systemie edukacji formalnej na poziomie samorządowym.

Pożądane rezultaty. W wyniku działań informacyjno-upowszechniających organy prowadzące szkoły oraz dyrekcje szkół powinny wiedzieć:

- że zgodnie z przepisami ustawy – Prawo oświatowe mogą zatrudnić asystentów międzykulturowych i (lub) pomoc nauczyciela,
- jak wygląda formalna ścieżka zatrudniania asystenta międzykulturowego,
- jaką funkcję pełnią w szkole asystenci międzykulturowi i jakie są ich zadania,
- jakie korzyści edukacyjne, wychowawcze i integracyjne wynikają z obecności asystentów międzykulturowych w społecznościach szkolnych,
- jakie korzyści przynosi obecność asystentów międzykulturowych poszczególnym grupom współtworzącym społeczność szkolną, w tym kadrze pedagogicznej (nauczycielom i nauczycielkom oraz zespołom psychologiczno-pedagogicznym), uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji oraz ich rodzicom bądź opiekunom prawnym.

Powyższa wiedza powinna przyczynić się do tego, że dyrekcje szkół będą zatrudniać asystentów międzykulturowych w większej liczbie – adekwatnie do realnych potrzeb szkół, a organy prowadzące będą przekazywać środki na ten cel.

Proponowany sposób realizacji przez instytucje odpowiedzialne za system edukacji formalnej w Polsce:

- przekazanie powyższych informacji oficjalnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do kuratoriów oświaty, organów prowadzących i dyrekcji szkół, w tym kampania informacyjno-upowszechniająca i spotkania informacyjne (stacjonarne lub zdalne),
- opracowanie i (lub) przekazanie materiałów zawierających powyższe informacje oficjalnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do kuratoriów oświaty, organów prowadzących i dyrekcji szkół (między innymi przewodniki, poradniki, broszury, *case studies*, linki do stron internetowych, podcasty, filmiki).

Powyższe działania powinny być realizowane w ścisłej współpracy i konsultacji z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się tematyką asystentury międzykulturowej, które mają ekspertyzę oraz praktyczną wiedzę w tym zakresie.

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe asystentów i asystentek

Zakres działań: przygotowanie i doskonalenie zawodowe asystentów i asystentek międzykulturowych powinno obejmować przede wszystkim:

- przygotowanie asystentów i asystentek międzykulturowych, którzy nie pracowali wcześniej w szkole w Polsce, do pełnienia tej funkcji,
- bezpłatne, dostępne i regularne doskonalenie zawodowe dla asystentów i asystentek międzykulturowych, którzy pracują w szkołach.

Celem przygotowania i doskonalenia zawodowego asystentów i asystentek międzykulturowych powinno być zwiększenie jakości ich pracy, a tym samym zwiększenie jakości wsparcia udzielanego przez nich dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracji, ich rodzicom, kadry pedagogicznej oraz całym społecznościom szkolnym.

Pożądane rezultaty. W wyniku działań związanych z przygotowaniem i doskonaleniem zawodowym asystenci międzykulturowi powinni mieć:

- przygotowanie, wiedzę i umiejętności w kluczowych obszarach kompetencji potrzebnych w pracy, którą wykonują. Przygotowanie takie powinni otrzymywać przed rozpoczęciem pracy w szkole (lub najpóźniej równoległe z rozpoczęciem pracy w szkole),
- dostęp do regularnych bezpłatnych form doskonalenia zawodowego, odpowiadających na ich bieżące potrzeby (na przykład dotyczące pracy z dziećmi z orzeczeniami, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych). Uczestnictwo w szkoleniach powinno odbywać się w ramach czasu pracy,
- dostęp do specjalistycznego wsparcia w postaci superwizji (grupowej lub indywidualnej).

Proponowany sposób realizacji przez instytucje odpowiedzialne za system edukacji formalnej w Polsce:

- uruchomienie oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli dla asystentów i asystentek międzykulturowych i opracowanie przeznaczonej dla nich oferty szkoleń. Osoby, które ukończą takie szkolenia, powinny otrzymać zaświadczenia, które umożliwią im budowanie portfolio dokumentującego ich rozwój zawodowy,
- szkolenia dla asystentów i asystentek międzykulturowych w formie stacjonarnej i zdalnej w ramach Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy „Szkoła dla wszystkich” na lata 2024–2027, wykorzystujące dotychczasową

ekspertyzę organizacji pozarządowych (między innymi zakres tematyczny kursu „Szkoła Różnorodności”⁹² Fundacji Polskie Forum Migracyjne oraz zakres tematyczny programu studiów podyplomowych „Asystentura międzykulturowa w szkole”⁹³, prowadzonych w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej – program studiów został opracowany zgodnie z ekspertyzą Koalicji na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich,

- tworzenie możliwości korzystania z wiedzy bardziej doświadczonych asystentów i asystentek międzykulturowych. Tworzenie przestrzeni do regularnej wymiany wiedzy i doświadczeń między asystentami i asystentkami międzykulturowymi pracującymi w danym regionie, na przykład przez organizowanie spotkań stacjonarnych lub zdalnych,
- dostęp do bezpłatnej superwizji, w tym superwizji koleżeńskej oraz *peer mentoringu* ze strony doświadczonych asystentów i asystentek międzykulturowych,
- opracowanie i wdrożenie ścieżki rozwoju zawodowego asystentów i asystentek międzykulturowych, uwzględniającej awans zawodowy (w tym adekwatne zwiększanie wynagrodzenia),
- finansowanie studiów podyplomowych dla asystentów i asystentek.

Szkolenia dla kadry szkół

Zakres działań: szkolenia dla dyrekcji i kadry pedagogicznej szkół powinny dotyczyć:

- przygotowania dyrekcji i kadry szkół do rozpoczęcia i prowadzenia współpracy z asystentami i asystentkami międzykulturowymi,
- przygotowania dyrekcji szkół do zarządzania pracą asystentów i asystentek międzykulturowych.

Celem szkoleń dla kadry szkół powinno być zwiększenie wiedzy i umiejętności tych osób w zakresie efektywnej współpracy z asystentami i asystentkami oraz zwiększenie wiedzy i umiejętności dyrekcji szkół w zakresie efektywnego zarządzania pracą asystentów i asystentek międzykulturowych, a tym samym lepsze wykorzystanie ich potencjału.

Pożądane rezultaty. W wyniku szkoleń dla dyrekcji i kadry szkół:

- dyrekcja i kadra pedagogiczna szkół (w tym koordynatorzy do spraw edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, zespoły pomocy psychologiczno-pedagogicznej) powinny mieć wiedzę i umiejętności związane ze efektywną współpracą z asystentami i asystentkami międzykulturowymi,

⁹² <https://szkola-roznorodnosci.org/>

⁹³ <https://ipsir.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/07/Program-SPAM-od-2024-25.pdf>

- dyrekcje szkół powinny mieć oraz stosować w praktyce wiedzę i umiejętności związane z efektywnym zarządzaniem pracą asystentów i asystentek międzykulturowych,
- powinny powstać i być stosowane w praktyce ramowe standardy współpracy między szkołami oraz asystentami i asystentkami międzykulturowymi. Standardy powinny zostać opracowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz rekomendowane i upowszechniane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Proponowany sposób realizacji przez instytucje odpowiedzialne za system edukacji formalnej w Polsce:

- opracowanie i upowszechnianie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i (lub) Ośrodek Rozwoju Edukacji narzędzi i materiałów pomocniczych dla dyrekcji szkół, dotyczących zarządzania pracą asystentów i asystentek międzykulturowych (takich jak *Wrocławskie standardy pracy asystentek i asystentów międzykulturowych*⁹⁴, wydane przez Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, lub checklista dla szkół współpracujących z asystentkami i asystentami międzykulturowymi⁹⁵, opracowana przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej),
- obowiązkowe szkolenia dla dyrekcji i kluczowej kadry pedagogicznej szkół w ramach Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy „Szkoła dla wszystkich” na lata 2024–2027, obejmujące między innymi takie zagadnienia, jak: wprowadzanie asystentów i asystentek międzykulturowych do pracy w szkole, opracowywanie i monitorowanie zakresu zadań, tworzenie i monitorowanie grafiku pracy asystentów i asystentek międzykulturowych, umożliwienie dostępu do dziennika elektronicznego w zakresie koniecznym do efektywnego realizowania zadań, facylitowanie włączania asystentów i asystentek międzykulturowych we współpracę z kadrą pedagogiczną, monitorowanie i ewaluacja pracy asystentów i asystentek międzykulturowych,
- tworzenie możliwości do regularnej wymiany doświadczeń, korzystania z wiedzy oraz dobrych praktyk bardziej doświadczonych dyrekcji i kadry szkół.

Trwałość i stabilność wsparcia asystentów i asystentek międzykulturowych dla społeczności szkolnych

Zakres działań: ten obszar rekomendacji obejmuje działania systemowe służące temu, aby wsparcie asystentów i asystentek międzykulturowych dla szkół było stabilne i trwałe.

⁹⁴ <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/wroclawskie-standardy-pracy-asystentek-i-asystentow-miedzykulturowych-2024/>

⁹⁵ https://asywszkole.pl/wp-content/uploads/2021/06/FRS_Checklista_AM-w-szkole.pdf

Celem działań jest zapewnienie trwałości i stabilności wsparcia asystentów i asystentek międzykulturowych w społecznościach szkolnych dla wszystkich grup interesariuszy, w tym dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, ich rodzin oraz kadry pedagogicznej i niepedagogicznej szkół.

Pożądane rezultaty. W wyniku działań mających na celu zapewnienie wsparcia asystentów i asystentek międzykulturowych dla społeczności szkolnych:

- dyrekcje szkół powinny mieć oraz wykorzystywać w praktyce wiedzę i umiejętności związane z efektywnym zarządzaniem pracą asystentów i asystentek międzykulturowych w sposób, który wspiera osiągnięcie celów edukacyjnych, wychowawczych i integracyjnych szkoły przez pomoc dzieciom i młodzieży, ich rodzicom bądź opiekunom prawnym oraz nauczycielom i nauczycielkom,
- powinny powstać i funkcjonować w praktyce ramowe standardy współpracy między szkołami a asystentami i asystentkami międzykulturowymi – rekomendowane i upowszechniane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i (lub) Ośrodek Rozwoju Edukacji, opracowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi,
- powinien istnieć i funkcjonować w praktyce mechanizm finansowy zapewniający ciągłość i trwałość finansowania zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych, w tym ciągłość zatrudnienia w okresie ferii i wakacji oraz godne wynagrodzenie, umożliwiające utrzymanie się z pracy w tym zawodzie, w celu zwiększenie liczby chętnych do wykonywania tego zawodu oraz zmniejszenie zjawiska „odpływania” z zawodu,
- powinny powstać i funkcjonować w praktyce wytyczne opracowane i wspierane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, dotyczące ciągłości zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych na cały rok szkolny, łącznie z wakacjami.

Proponowany sposób realizacji przez instytucje odpowiedzialne za system edukacji formalnej w Polsce:

- rekomendowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej uwzględniania roli asystentów i asystentek (oraz określania pożądanych rezultatów ich pracy) w programach profilaktyczno-wychowawczych oraz w planach pracy szkoły,
- przekazanie i monitorowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wytycznych i standardów dotyczących warunków zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych, w tym między innymi zatrudniania na umowę o pracę przez cały rok (łącznie z miesiącami wakacyjnymi),
- opracowanie i wdrożenie ścieżki rozwoju zawodowego asystentów i asystentek międzykulturowych, uwzględniające awans zawodowy i adekwatne zwiększanie wynagrodzenia,
- monitorowanie zatrudnienia asystentów i asystentek międzykulturowych, w tym

rzetelne zbieranie danych za pośrednictwem Systemu Informacji Oświatowej, a także na poziomie regionalnym: wojewódzkim i miejskim. Monitorowane powinno być zatrudnianie asystentów i asystentek przez szkoły zarówno ze środków przekazanych przez organ prowadzący, jak i ze środków organizacji pozarządowych,

- uporządkowanie opisów zawodów powiązanych z asystenturą międzykulturową i romską w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Obecnie są tam opisane następujące zawody: asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca (kod: 531201), asystent edukacji romskiej (kod: 531203) i asystent międzykulturowy (kod: 531205). Należy usunąć opis zawodu „asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca” oraz wprowadzić opis zawodu „pomoc nauczyciela” odnoszący się do stanowiska „pomoc nauczyciela” dla dzieci z doświadczeniem migracji zgodnie z art. 165 ust. 8 Prawa oświatowego,
- opracowanie i wdrożenie narzędzi oraz procedur ewaluacji pracy asystentów i asystentek międzykulturowych oraz wpływu asystentury międzykulturowej na system edukacji formalnej.

6.5. Bibliografia

Opracowania

Bulandra, A., Kościółek, J., Majcher-Legawiec, U., Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2019). *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*. Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji.

Kozakoszczak, A. (2024). *Asystentura międzykulturowa na mapie zawodów pomocowych*. *Societas/Communitas*, 2 (38), 49-67.

Kozakoszczak, A. (2015). *Asystentka międzykulturowa/asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (seria „Z teorią w praktykę”, 3).

Majcher-Legawiec, U. (2021). *To ma sens! Asystentura międzykulturowa w wielokulturowym środowisku edukacyjnym*. Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.

Rymsza, M. (2022). *Ewolucja pracy socjalnej i innych zawodów pomocowych w Europie w XX i XXI wieku. W stronę nowego profesjonalizmu praktyk pomocowych*. „Praca Socjalna”, 4(37): 13–34.

Akty prawne i informacje na stronach prowadzonych przez instytucje publiczne

Interpelacja nr 3373 do ministra edukacji w sprawie asystenta międzykulturowego zgłoszona przez posła Marcina Józefaciuka w dniu 12 czerwca 2024 oraz odpowiedź ministra edukacji na tę interpelację z dnia 10 lipca 2024, <https://www.sejm.gov.pl/sejm10.nsf/interpelacja.xsp?typ=INT&nr=3373&view=null>.

Opis zawodu „asystent międzykulturowy” (kod 531205) w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2007 poz. 1579).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 października 2021 roku w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2021 poz. 1960).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2024 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. z 2024 r. poz. 1071).

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku cudzoziemcach (Dz.U. z 2013 r. poz. 1650).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r. Nr 128, poz. 1176).

Kodeks etyczny asystentek i asystentów międzykulturowych, opracowany przez Stowarzyszenie Asystentów Międzykulturowych TO MA SENS, opublikowany 17 lutego 2025 roku, <https://www.facebook.com/amtomasens/posts/pfbid029SNC757j1ntc5csHkYw8NL8bFJiAiQu3fALkseWBBQNp8asVnS9QDmfcpKzCFGEpl>.

Anna Błaszczak

7. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu

7.1. Wprowadzenie

Znacznego wzrostu liczby dzieci z doświadczeniem migracyjnym w ostatnich latach, szczególnie w wyniku konfliktów zbrojnych, zmusza do poszukiwania optymalnych sposobów wsparcia najmłodszych oraz ich rodzin. Zgodnie z danymi przedstawionymi w biuletynie statystycznym „Metropolie w liczbach”, poświęconym uczniom z doświadczeniem migracji w największych polskich miastach, a opublikowanym przez Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich (2024), w placówkach przedszkolnych na terenie dwunastu największych miast w Polsce⁹¹ nastąpił znaczny wzrost liczby dzieci z doświadczeniem migracji, w dużej mierze w wyniku przyjazdu uchodźców wojennych z Ukrainy. Raport, opierając się na informacjach z Systemu Informacji Oświatowej, wskazuje, że w styczniu 2022 roku, jeszcze przed pełnoskalową inwazją Rosji na Ukrainę, do placówek przedszkolnych w miastach Unii Metropolii Polskich uczęszczało 9345 dzieci cudzoziemskich. Do września 2023 roku liczba ta wzrosła do 23 652 osób, co oznacza dynamiczny wzrost o 153% w analizowanym okresie. We wrześniu 2023 roku dzieci w wieku przedszkolnym stanowiły 15% ogółu uczniów cudzoziemskich w miastach uwzględnionych w analizie (Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich 2024).

Współczesne przedszkola coraz częściej stają się miejscem pierwszego kontaktu najmłodszych dzieci migracyjnych z nowym społeczeństwem. Nauczanie i integracja dzieci z doświadczeniem migracji w środowisku przedszkolnym stanowi istotne wyzwanie dla współczesnej edukacji. Wczesne lata życia są kluczowe dla kształtowania tożsamości, postaw społecznych oraz umiejętności interakcji z różnorodnością kulturową. Dla małych uchodźców przedszkole jest często pierwszym miejscem, gdzie wchodzi w nowe środowisko społeczne, poznają kulturę kraju przyjmującego, uczą się języka i relacji, poznają normy społeczne. Zmusza to nauczycieli i nauczycielki oraz kadrę zarządzającą do podjęcia całościowych działań wspierających proces adaptacji i integracji. Dotychczasowe działania podejmowane przez nauczycieli i nauczycielki przedszkoli miały charakter dość intuicyjnych odpowiedzi

⁹¹ Unię Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza tworzy dwanaście miast: Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Warszawa oraz Wrocław. Więcej informacji na stronie: <https://metropolie.pl/>.

na bieżące potrzeby dzieci uchodźczych, które to odpowiedzi okazywały się mniej lub bardziej skuteczne. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele i nauczycielki przedszkoli byli wyposażeni w praktyczne, a jednocześnie sprawdzone metody umożliwiające skuteczne wspieranie dzieci z doświadczeniem migracji, propagując jednocześnie wartości wielokulturowości i inkluzji.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie psychologicznych aspektów migracji u dzieci w wieku przedszkolnym i związanych z nimi potrzeb najmłodszych oraz przedstawienie dobrych praktyk edukacyjnych i integracyjnych. Wprowadzenie teoretyczne, wskazujące na psychologiczne aspekty migracji dzieci, wyzwania i czynniki wspierające, bazuje na literaturze przedmiotu i najnowszych badaniach, podczas gdy proponowane w odpowiedzi na zidentyfikowane trudności dobre praktyki pochodzą z doświadczeń przedszkoli pracujących z małymi migrantami i ich rodzinami. Placówka stanowiąca źródło opisanych w dalszej części opracowania przykładów dobrych praktyk to Przedszkole nr 109 z oddziałami integracyjnymi we Wrocławiu⁹². W roku szkolnym 2024/2025 w przedszkolu tym uczy się i rozwija ponad dwieście dzieci, z czego blisko 20% to maluchy narodowości innej niż polska. Zapewniając całościową opiekę i wsparcie w rozwoju dzieci, przedszkole zatrudnia liczne grono specjalistów i specjalistek wspomagających nauczycieli i nauczycielki w ich pracy z dziećmi potrzebującymi wsparcia: logopedę, pedagogów (w każdej grupie integracyjnej), psychologów, muzykoterapeutę. Kadra posiada niezbędne kompetencje do pracy w grupie zróżnicowanej, w tym z dziećmi z doświadczeniem migracji.

7.2. Psychologiczne aspekty doświadczenia migracji u dzieci przedszkolnych

Psychologiczne aspekty doświadczenia migracji u dzieci przedszkolnych mają podstawowe znaczenie dla sposobu, w jaki należy organizować ich edukację i integrację. W kontekście wojny w Ukrainie i przybycia do Polski uchodźców uciekających przed wojną, w tym najmłodszych, wiedza o specyfice ich doświadczeń migracyjnych okazuje się niezwykle cenna z punktu widzenia wskazywania dobrych praktyk w polskich przedszkolach. Zrozumienie, przez co przechodzą dzieci z doświadczeniem migracyjnym, jest kluczowe, by skutecznie wspierać ich rozwój i przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu.

⁹² Wszystkie informacje dotyczące Przedszkola nr 109 we Wrocławiu zaprezentowane w opracowaniu pochodzą z rozmowy z pracownikiem placówki, przeprowadzonej przez autorkę, oraz późniejszej korespondencji i są publikowane za zgodą dyrekcji placówki.

7.2.1. Migracja z perspektywy dziecka

Migracja to sytuacja i proces, które niosą ze sobą radykalne zmiany w życiu całej rodziny. Dla dziecka – zwłaszcza w wieku przedszkolnym – może być szczególnie trudna i niezrozumiała. Małe dziecko nie uczestniczy świadomie w procesie decyzyjnym związanym z wyjazdem z rodzinnego kraju. Najczęściej zostaje po prostu „przeniesione” do zupełnie nowej rzeczywistości. W przeciwieństwie do dorosłych, którzy mogą planować, przewidywać i korzystać z różnych strategii zaradczych, dziecko zostaje postawione wobec faktu dokonanego – nagle traci znajome otoczenie, język, ludzi oraz utrwalone rutyny porządkujące dotąd świat i codzienne rytuały. Z tego powodu migracja bywa dla dzieci niezrozumiała, a brak kontroli nad zmianą miejsca pobytu, języka, przedszkola i środowiska budzi lęk, smutek, dezorientację, złość czy poczucie osamotnienia w związku z rozstaniem z bliskimi, dalszą rodziną czy ze znanym sobie otoczeniem społecznym (Borkowska 2023). Dodatkowo obciążenie emocjonalne u rodziców, jakie niesie ze sobą decyzja o ucieczce z kraju ogarniętego wojną, sprawia, że potrzeby emocjonalne maluchów są przesuwane na dalszy plan i w sposób naturalny ustępują kwestiom bezpieczeństwa czy zapewnienia schronienia rodzinie. Jednak możliwości wsparcia malucha doświadczającego migracji są ograniczone nie tylko dlatego, że rodzice – sami przeżywający to niezwykle stresujące wydarzenie – mają ograniczone zasoby, by wspierać dzieci, ale także dlatego, że zasadniczo kompetencje opiekunów do wspomagania dzieci w traumie nie są zbyt duże. Rodzice działają intuicyjnie, często unikając tematu wojny i rozmowy o zagrożeniu czy innych trudnych sprawach, by nie wzbudzać większego niepokoju u dziecka. Maluch jest jednak w tym zakresie całkowicie zależny od otaczających go dorosłych.

Trudne emocje najmłodszych uchodźców, z jakimi przychodzą oni do polskiego przedszkola, są w pełni uzasadnione – dla dziecka zmiana placówki, w której uczą się i rozwijają, języka, a często również rozłąka z jednym z rodziców, to bardzo duże obciążenie psychiczne.

Dla dzieci szczególnie trudne są sytuacje, w których nie rozumieją języka, nie potrafią nazwać swoich emocji ani komunikować potrzeb. W skrajnych sytuacjach może to prowadzić do wycofania, trudności w nawiązywaniu relacji, a nawet problemów zdrowotnych.

7.2.2. Stres akulturacyjny i doświadczenie uchodźstwa u dzieci

Jednym z najpoważniejszych wyzwań psychologicznych, z jakimi mierzą się dzieci z doświadczeniem migracyjnym, szczególnie te, które przeszły przez doświadczenie uchodźstwa, jest **stres akulturacyjny**. John W. Berry (2008), który wprowadził to pojęcie do literatury, opisał proces akulturacji jako doświadczenie pojawiające się w sytuacji, gdy jednostka styka się z wcześniej nieznanym sobie otoczeniem kulturowym, w którym nagle przyszło jej funkcjonować. Proces przystosowania do życia w nowym otoczeniu kulturowym może być źródłem znacznego napięcia. Badacz (Berry 2008; por. Boski 2010) zwrócił uwagę na to, że doświadczany stres może być redukowany z wykorzystaniem **czterech strategii akulturacyjnych: integracji, asymilacji, separacji i marginalizacji**. Każda z tych strategii w inny sposób wpływa na poziom stresu przeżywanego przez osobę migrującą. W modelu Berry'ego (Matsumoto, Juang 2013) przyjmuje się, że **integracja**, czyli zachowanie elementów własnej kultury przy równoczesnym otwarciu na kulturę kraju przyjmującego, jest strategią najbardziej korzystną dla dobrostanu psychicznego jednostki.

W odniesieniu do dzieci przedszkolnych model ten zyskuje szczególne znaczenie. Objawy stresu u dzieci przybierają nieco inną formę niż u dorosłych (Waleriańczyk 2022). Wśród dzieci przedszkolnych doświadczających stresu nauczyciele i nauczycielki oraz wychowawcy i wychowawczynie często obserwują bóle i zawroty głowy, omdlenia, brak apetytu, przyspieszony rytm pracy serca, apatię, bóle brzucha, zaparcia lub biegunki, niepokój, nieśmiałość, lęk, smutek, płaczliwość, wybuchy gniewu, częste infekcje, alergię, zaburzenia rytmu snu i czuwania, moczenie się, problemy z koncentracją, słabszą pamięć. Co więcej, **dzieci nie mogą wybrać swojej strategii akulturacyjnej samodzielnie – są zależne od decyzji, postaw i działań dorosłych: rodziców czy opiekunów oraz nauczycieli i nauczycielek**, od tego, jakie działania oni uznają za zasadne, ważne i jakie ostatecznie podejmują. Jeśli otoczenie wspiera dziecko w utrzymywaniu kontaktu z własną kulturą, rozwijaniu języka narodowego i jednocześnie ułatwia mu poznawanie nowej rzeczywistości oraz nabywanie zdolności komunikacyjnych w języku kultury przyjmującej (na przykład przez przemyślane działania integracyjne w przedszkolu), to dziecko ma większe szanse na skuteczną adaptację i niższy poziom stresu akulturacyjnego (Borkowska 2016).

7.2.3. Emocjonalne i rozwojowe konsekwencje doświadczenia migracji u dzieci

Sytuacja komplikuje się istotnie w wypadku dzieci uchodźców – osób uciekających ze swojego kraju przed wojną, przemocą czy prześladowaniem, której świadkami mogli być również najmłodszy (Hazer, Gredebäck 2023). Uchodźstwo to doświadczenie wielowarstwowej traumy, polegającej często na opuszczaniu kraju pochodzenia w dramatycznych okolicznościach, w pośpiechu i bez odpowiedniego przygotowania. Niekiedy następuje to w warunkach gwałtownego rozstania z rodziną, zaginięcia lub śmierci bliskich czy konieczności czasowej rozłąki z nimi. Dlatego dzieci uchodźcze mogą doświadczać silniejszych i bardziej złożonych emocji – nie tylko smutku, lęku czy uogólnionego niepokoju, ale także poczucia winy, rozdrażnienia, wybuchów złości, lub przeciwnie – apatii i wycofania oraz dezorientacji (w tym dotyczącej samych siebie).

Funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracji przybywających do polskich przedszkoli może być dodatkowo zaburzone przez długotrwały stres, który zwiększa ryzyko wystąpienia zespołu stresu pourazowego. Jego objawy u dzieci mogą przybierać formę nocnych koszmarów, unikania sytuacji przypominających traumę, nagłych wybuchów emocji, problemów z koncentracją czy zaburzeń snu (Hazer, Gredebäck 2023). Dziecko, które nagle znajduje się w zupełnie nowym środowisku, może czuć się przytłoczone. Tęsknota za domem, niepewność i lęk związane z nieznanym otoczeniem, nowe osoby, inne zasady i zwyczaje – wszystko to może wywołać u dziecka stres, który manifestuje się przez trudności emocjonalne i behawioralne. Przedszkolak może stać się wycofany, nerwowy, płaczliwy, a czasem agresywny. Mogą pojawić się zaburzenia snu, brak apetytu, moczenie nocne, tiki nerwowe czy problemy somatyczne, takie jak bóle brzucha czy głowy (Borkowska 2023).

W dłuższej perspektywie czasowej nieprzepracowane doświadczenia i stres akulturacyjny mogą negatywnie wpływać na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny maluchów (Borkowska 2023). Dzieci te często mają trudności z funkcjonowaniem w przedszkolu, wynikające z obniżonej koncentracji uwagi, ograniczonej pamięci roboczej czy niskiej motywacji do uczestnictwa w zajęciach (Nordin i in. 2024). Mogą przejawiać trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i rówieśnicami, wykazywać wycofanie społeczne, brak zaufania wobec dorosłych lub agresywne reakcje w odpowiedzi na stres. W wielu wypadkach obserwuje się także objawy psychosomatyczne, jak bóle brzucha, moczenie nocne czy nawracające infekcje.

7.3. Wspomaganie nauczania i integracji dzieci z doświadczeniem migracji

Dotknięte traumą dzieci z doświadczeniem migracji, szczególnie dzieci uchodźcze, potrzebują **szczegółnej, zindywidualizowanej opieki**. Kluczowe znaczenie ma tutaj nie tylko wsparcie ze strony rodziny, lecz również przygotowanie przedszkola i personelu do pracy z dziećmi doświadczonymi uchodźstwem. Dzieci w tym wieku nie zawsze potrafią zrozumieć swoje emocje, a tym bardziej nie potrafią ich nazwać. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele i nauczycielki oraz opiekunowie i opiekunki byli szczególnie wyczuleni na te objawy i potrafili odpowiednio na nie reagować (Borkowska 2023). **Rodzice oraz nauczyciele i nauczycielki powinni więc zadbać o to, aby dziecko mogło swobodnie wyrażać swoje emocje, nawet te trudne, jak złość, lęk czy smutek** (Sullivan, Simonson 2016). Ważne jest, by pozwolić dziecku mówić o tym, co czuje, i wspierać je w procesie radzenia sobie z tymi emocjami. Takie wsparcie powinno opierać się na empatii, cierpliwości i uważności. Równie istotne jest budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i rówieśnicami – dziecko, które czuje się częścią grupy, szybciej się adaptuje i łatwiej się uczy (Barazzetti i in. 2025). Kluczową rolę odgrywają w tym procesie świadomość dorosłych i ich kompetencje wychowawcze. Nauczyciel musi wiedzieć, że z pozoru „trudne dziecko” może w rzeczywistości przeżywać wewnętrzny kryzys związany z poczuciem utraty i dezorientacji – to podstawowe elementy, które mogą pomóc w redukcji stresu i ułatwić dziecku proces adaptacji.

Dla wszystkich dzieci, a maluchów z doświadczeniem migracyjnym szczególnie, ogromne znaczenie ma poczucie bezpieczeństwa. To ono jest fundamentem, na którym może się opierać ich rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy. Tylko dziecko, które czuje się bezpiecznie, ma szansę dobrze się rozwijać, nawiązywać relacje i podejmować wyzwania edukacyjne. Przyjmując dzieci z doświadczeniem migracji, **ważne jest zatem stworzenie bezpiecznej przestrzeni, stabilnych rytuałów oraz opracowanie sposobów komunikacji umożliwiających dziecku nawiązanie kontaktu, wymianę myśli czy sygnalizowanie potrzeb**. Istotnym elementem wspierania procesu nauczania i integracji zgodnie ze wskazaniem wynikającymi z badań nad zjawiskiem stresu akulturacyjnego jest otwartość na kulturę dziecka oraz wspieranie rozwoju jego języka narodowego. Kluczowy jest również dostęp do specjalistycznego wsparcia (psychologicznego, pedagogicznego, logopedycznego, terapeutycznego), nie tylko bezpośrednio dla dziecka, lecz również dla całej jego rodziny.

7.4. Dobre praktyki w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu

Na przykładzie działań podejmowanych w Przedszkolu nr 109 z oddziałami integracyjnymi we Wrocławiu

Przedszkola mają zróżnicowane doświadczenia w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Zależą one od liczby dzieci uczestniczących w wychowaniu i nauczaniu w danej placówce, czasu i sytuacji, w jakiej dzieci te przybyły do Polski i podjęły naukę w polskim przedszkolu, kompetencji kadry nauczycielskiej, ale także klimatu otwartości sprzyjającej inkluzji, jaki tworzą w placówce wszyscy jej pracownicy. W opracowaniu wykorzystano i opisano doświadczenia Przedszkola nr 109 z oddziałami integracyjnymi we Wrocławiu⁹³, zebrane w formie wywiadu z zatrudnionym tam nauczycielem specjalistą, który na potrzeby tego raportu i za zgodą dyrekcji placówki opowiedział o stosowanych strategiach w zakresie wspomagania rozwoju i integracji dzieci z doświadczeniem migracji. Przedszkole prowadzi obecnie jedenaście oddziałów dziecięcych, w tym siedem oddziałów integracyjnych, do których uczęszczają dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnościami. W przedszkolu uczy się i rozwija 226 dzieci, wśród których 38 dzieci doświadczyło migracji. W przeważającej części są to maluchy z Ukrainy przybyłe do Polski po wybuchu wojny, ale są także dzieci pochodzące z Indii, Egiptu czy Włoch.

W przedszkolu podejmowano różne działania mające na celu wspieranie dzieci uchodźczych, w tym również próbę stworzenia oddziału złożonego wyłącznie z dzieci z doświadczeniem migracji, po tym jak duża ich grupa przybyła do przedszkola po wybuchu wojny w Ukrainie. Doświadczenie pokazało jednak, że **najkorzystniejsze dla maluchów urodzonych w innych krajach niż Polska było włączanie niewielkiej liczby obcokrajowców do polskich grup**. Sprzyja to integracji, otwartości i ułatwia nabywanie języka grupy przyjmującej. Dzieci nieznające polskiego rozmawiają z innymi trochę na migi, trochę przez zabawę. Niekiedy osoba opiekująca się grupą przy użyciu tłumacza lub dzięki znajomości języka narodowego dziecka z doświadczeniem migracji albo języka angielskiego pośredniczy w tych rozmowach i tłumaczy wypowiedzi na język polski, język narodowy dziecka nowo przybyłego bądź na język angielski (jeśli ten język jest dodatkowo dziecku znany).

⁹³ Przedszkole ma charakter ogólnodostępny, a więcej informacji o placówce można znaleźć na stronie internetowej <http://przedszkole109.edu.wroclaw.pl>.

Decydując o strukturze grupy przedszkolnej, w której uczą się dzieci polskie oraz dzieci z doświadczeniem migracji, przestrzega się tego, by dołączające maluchy mogły bez trudu komunikować się ze sobą. Oznacza to, że dochodzące do grupy dziecko nie jest jedynym posługującym się swoim językiem (ukraińskim czy angielskim), ale ma przynajmniej kolegę lub koleżankę, którzy również posługują się tym samym językiem. Tym rówieśnikiem, z którym nowo przybyłe dziecko jest w stanie się komunikować, może być maluch, który razem dołącza do grupy polskiej, lub taki, który już w niej jest jakiś czas. Chodzi o to, żeby w danej grupie była przynajmniej dwójka, trójka dzieci, które komunikują się tym samym językiem, aby w czasie swobodnej zabawy czy w ramach tonowania emocjonalnego wynikającego z frustracji związanej z trudnością porozumienia się w języku polskim dzieci te mogły porozmawiać w znanym sobie języku. Dzięki temu dzieci mogą naturalnie i bez przeszkód komunikować się ze sobą, budować relacje, utrzymywać swoją tożsamość i czuć się bezpiecznie.

Dodatkowo w przedszkolu pracują nauczyciele i nauczycielki, którzy mówią w różnych językach (na przykład angielski, ukraiński, rosyjski). To bardzo ułatwia komunikację nie tylko z dzieckiem, ale przede wszystkim z rodzicem dziecka. O ile dzieci dążą w naturalny sposób do porozumienia i komunikacji, różnymi sposobami, o tyle rodzice często mają blokadę i wstydzą się mówić w obcym języku lub znają go w bardzo ograniczonym stopniu, który uniemożliwia bardziej zaawansowaną wymianę informacji. W spotkaniach z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji uczestniczą więc nie tylko bezpośrednio zaangażowani nauczyciele i nauczycielki oraz wychowawcy i wychowawczynie czy specjaliści i specjalistki, ale także nauczyciele i nauczycielki znający język umożliwiający im rozmowę z rodzicem.

Nauka i zabawa z dziećmi obejmuje też coś w rodzaju nieformalnej edukacji wielokulturowej. W naturalne aktywności wplatane są takie, które są powiązane lub wywodzą się z kultury pochodzenia dziecka z doświadczeniem migracji. Dzieci w grupie poznają piosenki, wierszyki, czytanki czy krótkie opowiadania zarówno w języku polskim, jak i w języku ojczystym dzieci obcokrajowców. Materiały te są dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci, nauczyciele i nauczycielki tłumaczą je na język większości, tak by dzieci polskie rozumiały treść. Jednocześnie daje to okazję do poznania kultury wszystkich dzieci i pokazuje jej ważność i wartość. Takie działania mają też szerszy zakres. W przedszkolu obok polskich świąt obchodzone są święta ważne w kulturach pochodzenia dzieci z doświadczeniem migracji. Rodzice zaangażowani są w tworzenie takiego kalendarza grupy. Niekiedy nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego wychodzą z taką inicjatywą, wyszukują i uwzględniają w kalendarzu wydarzenia ważne dla kultury pochodzenia wszystkich dzieci. W ramach świętowania tych samych wydarzeń (na przykład Bożego Narodzenia) doceniane są różnorodne tradycje wywodzące się z kultur pochodzenia dzieci. W formie gazetek ściennych, do których dostęp mają wszystkie dzieci i rodzice, przygotowywane

są prezentacje uwzględniające treści związane z kulturami pochodzenia dzieci uczęszczających do przedszkola. Ważnym aspektem tych działań jest świadomość i refleksja nad tym, co jest ich celem – integracja z uwzględnieniem utrzymania tożsamości kulturowej dzieci uczęszczających do przedszkola, a nie ich zawłaszczanie i asymilacja. Pracownikom i pracownicom przedszkola zależy na podtrzymaniu tożsamości kulturowej dzieci, docenianiu ich kultury oraz ich prawie do funkcjonowania również w swojej kulturze pochodzenia i w swoim języku.

W przedszkolu wiele uwagi poświęca się rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji w zakresie języka polskiego. Celem w pierwszej kolejności jest danie maluchom urodzonym w innych krajach możliwości sygnalizowania swoich potrzeb, a w dalszej perspektywie – budowania relacji z polskimi rówieśnikami przez naukę i zabawę. Wykorzystywane są pomoce, na przykład piktogramy. Początkowo dzieci uczone są prostych słów i zwrotów, potem przez gry i zabawy ćwiczone są zdania i dłuższe wypowiedzi. W ramach współpracy z organizacjami pozarządowymi (Wroclife⁹⁴) przedszkole mogło korzystać ze słowników obrazkowych polsko-ukraińskich dla dzieci i dorosłych, wydrukowanych i przekazanych przez drukarnię „Uniq”⁹⁵. Materiały te okazały się bardzo pomocne, szczególnie na początku wojny w Ukrainie, kiedy do Wrocławia przybyło wielu uchodźców z tamtego rejonu. Narzędzie to jest na tyle użyteczne, a jednocześnie uniwersalne, że można takie słowniki produkować w przyszłości w sposób celowy na potrzeby konkretnych przedszkoli, określonych języków, różnych narodowości i w rozmaitych sytuacjach.

W przedszkolu podejmowane są też działania mające na celu wspieranie procesu adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji do przedszkola. Pierwszy pobyt dziecka w placówce ma charakter zapoznania się z miejscem (zwiedzanie przedszkola, poznawanie sal, kadry nauczycielskiej) i odbywa się w towarzystwie rodzica. Jednocześnie prowadzony jest wywiad z rodzicem (w wypadku rodziców nieznających języka polskiego w towarzystwie osoby z przedszkola znającej język, którym komunikuje się rodzic), mający na celu poznanie potrzeb dziecka i przekazanie ważnych informacji o nim personelowi przedszkola. W czasie tego spotkania rodzic uzyskuje też informacje na temat funkcjonowania grupy, w której będzie jego dziecko. Z doświadczeń przedszkola wynika, że to spotkanie jest niezwykle istotne dla rodziców. Mogą oni poznać miejsce i osoby, które będą opiekować się ich dzieckiem, zasady panujące w przedszkolu, ponadto uzyskać odpowiedzi na różne nurtujące ich pytania. To sprawia, że rodzic czuje się pewniej i bezpieczniej w tym otoczeniu, a jego pewność i spokój

⁹⁴ Wroclife to największy magazyn drukowany we Wrocławiu, serwis WWW oraz media społecznościowe. Magazyn porusza zagadnienia związane z Wrocławiem i Dolnym Śląskiem (wroclife.pl).

⁹⁵ <http://uniq.media>

dotyczące tego, że przedszkole to dobre miejsce, jest podstawą późniejszego wsparcia z jego strony procesu adaptacji swojego dziecka.

W momencie, gdy dziecko już pozostaje w przedszkolu, rodzic mu nie towarzyszy. Obostrzenia wynikające z pandemii COVID-19 dały okazję, by sprawdzić taką strategię, i pokazały, że kiedy dziecko zostaje samo z grupą rówieśniczą, dużo szybciej włącza się do zabaw i zajęć oraz akceptuje sytuację, w której się znalazło. Rekomenduje się rodzicom, aby na początku tego procesu adaptacji wcześniej odbierali dziecko z przedszkola (o ile tylko jest to możliwe).

Ważnym aspektem wspierania nauczania i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu jest troska o ich funkcjonowanie społeczno-emocjonalne, szczególnie istotna w wypadku dzieci uchodźczych mających za sobą nagłą przeprowadzkę w dramatycznych warunkach. W przedszkolu pracuje wielu nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek, na co dzień wspierających nauczycieli i nauczycielki wychowania przedszkolnego. W każdej grupie integracyjnej jest pedagog (łącznie siedem osób), w przedszkolu pracuje też dwóch psychologów. Ponadto w przedszkolu zatrudnieni są również inni specjaliści, w tym: czterech specjalistów integracji sensorycznej, dwóch logopedów, jeden specjalista treningu umiejętności społecznych, jeden muzykoterapeuta oraz jeden arteterapeuta.

Bezpośrednio po wybuchu wojny w Ukrainie przyjeżdżały do przedszkola dzieci z traumą, teraz takie dzieci pojawiają się znacznie rzadziej. Dzięki wysokospecjalistycznej i dostępnej kadrze mogły one otrzymać wsparcie, podobnie jak ich rodzice. Wiele dzieci i ich rodzin znalazło wsparcie właśnie dzięki temu, że przedszkole zatrudnia licznych specjalistów i pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest dostępna (również w innych językach niż polski). Taka **dostępność specjalistów jest też ważnym elementem budowania poczucia bezpieczeństwa dzieci i rodziców**. Dodatkowo przedszkole oferuje zajęcia z integracji sensorycznej. W placówce jest specjalnie wyposażona sala, są również specjaliści i specjalistki, którzy mają kompetencje, by takie zajęcia prowadzić, jak także sala doświadczania świata. Przedszkole oferuje dzieciom zajęcia z muzykoterapii. W każdej sali są kąciaki wyciszenia.

Kadra przedszkola jest przygotowana do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Nauczyciele i nauczycielki są otwarci, chcą się uczyć i rozwijać swoje kompetencje. Uczestniczą w kursach i szkoleniach, na przykład „ABC Empatii”⁹⁶, w projektach wdrożeniowych i badawczo-edukacyjnych prowadzonych przez uczelnie wyższe (na przykład w projekcie „Seen and

⁹⁶ Projekt „ABC Empatii” przez edukację najmłodszych ma za zadanie likwidację barier i stereotypów związanych z osobami z niepełnosprawnościami, a także zmianę myślenia i negatywnych postaw. Więcej o projekcie na stronie internetowej <https://cff.edu.pl/abc-empatii-4/>.

Heard: Young People's Voices and Freedom of Expression"⁹⁷ realizowanym przez Uniwersytet Wrocławski we współpracy z Uniwersytetem Stanowym w Nowym Jorku) czy w szkoleniach organizowanych dla konkretnych specjalistów (na przykład przez Instytut Pomocy Psychologicznej IPTB⁹⁸). Przykładem działań nastawionych bezpośrednio na podnoszenie umiejętności nauczycieli i nauczycielek w zakresie pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji jest projekt miejski „Ambasadorzy Dialogu”⁹⁹. Zrzesza on nauczycieli i nauczycielki z Wrocławia, a jego celem jest rozwijanie świadomości wielokulturowej oraz kompetencji osób pracujących z dziećmi i młodzieżą do prowadzenia dla nich edukacji wielokulturowej. W ramach działania tej inicjatywy organizowane są warsztaty antydyskryminacyjne, spotkania dotyczące różnorodności kulturowej, zajęcia poświęcone stereotypom i ich przełamywaniu oraz wiele innych zajęć poświęconych tematyce związanej z edukacją wielokulturową.

Nauczyciele i nauczycielki zatrudnieni w placówce dzielą się wiedzą między sobą, wymieniają myśli, materiały czy konsultują różne sprawy ważne dla rozumienia i wspierania dzieci. Powszechną praktyką w przedszkolu jest to, że kiedy jeden lub kilku przeszkolonych specjalistów wraca ze szkolenia czy kursu, to dzieli się materiałami (filmami, książkami, poradnikami) i wspomaga koleżanki i kolegów w rozwijaniu ich kompetencji. Taka wymiana wiedzy i doświadczeń jest naturalnym elementem pracy nauczycieli i nauczycielek w przedszkolu. Prawdopodobnie wynika to z pewnego klimatu placówki, sprzyjającego obecności w miejscu pracy i zaangażowaniu. Wydaje się też, że wyraźną cechą nauczycieli i nauczycielek zatrudnionych w przedszkolu jest to, że chcą się oni uczyć i są otwarci na nowe, nawet jeśli niekiedy czują lekki opór czy niechęć, by zmienić coś, co wypracowali sobie przez lata wcześniejszych doświadczeń.

Postawa kadry nauczycielskiej i całej społeczności przedszkola również ma ogromne znaczenie, gdyż to dorośli są modelami określonych zachowań u dzieci. Wszyscy zatrudnieni starają się swoim zachowaniem uczyć dzieci otwartości, okazywać szacunek sobie nawzajem, modelować docenianie różnorodności, empatię i wrażliwość na drugiego człowieka, bez względu na jego narodowość, płeć czy niepełnosprawność. Fakt, że przedszkole

⁹⁷ Celem międzynarodowego projektu „Seen and Heard: Young People's Voices and Freedom of Expression” jest zainicjowanie sprawiedliwego i inkluzywnego ruchu społecznego młodych ludzi, którzy wierzą, że wolność wypowiedzi jest podstawowym prawem WSZYSTKICH ludzi. Więcej informacji o projekcie na stronie internetowej <https://uwr.edu.pl/uniwersytet-wroclawski-w-miedzynarodowym-projekcie-seen-and-heard-young-peoples-voices-and-freedom-of-expression/>.

⁹⁸ <https://itpb.pl>

⁹⁹ Projekt miejski „Ambasadorzy Dialogu”, realizowany przez Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, jest ukierunkowany na podnoszenie kompetencji międzykulturowych nauczycieli i nauczycielek, edukatorów i edukatorek, opiekunów i opiekunek świetlic czy bibliotek zainteresowanych tematyką otwartości, przeciwdziałania dyskryminacji, rozwijania atmosfery dialogu w swoim otoczeniu. Więcej informacji o projekcie na stronie internetowej <https://wcrs.wroclaw.pl/ambasadorzy-dialogu/>.

ma charakter integracyjny, bardzo temu sprzyja. W placówce uczą się dzieci z wieloma niepełnosprawnościami i potrzebami, co sprawia, że naturalnie kadra i podopieczni przedszkola tworzą bardzo zróżnicowaną społeczność. Dzieci rozwijające się typowo i dzieci z trudnościami lub niepełnosprawnościami uczą się i bawią wspólnie, przez co w naturalny sposób poznają siebie i swoje potrzeby. Dzięki temu uczą się szacunku do siebie nawzajem jako indywidualnych osób, niedefiniowanych przez narodowość czy deficyty, oraz otwartości na różnorodność.

Dla optymalizacji procesu wychowania i rozwoju dzieci w przedszkolu ważną grupą są rodzice. Z doświadczeń przedszkola wynika, że są oni grupą, która musi czuć, że jest partnerem dla przedszkola, a jej głos jest ważny i ma wpływ na kształt edukacji dzieci, ale nie kosztem kompetencji nauczycieli i nauczycielek. Aby budować to partnerstwo i współpracę, organizowane są indywidualne spotkania z rodzicami. W zależności od obszarów i zakresu niezbędnego wsparcia takie spotkania są mniej lub bardziej częste, a w czasie spotkań rodzice oraz nauczyciele i nauczycielki omawiają potrzeby dziecka, kadra nauczycielska proponuje metody pracy czy wskazuje konkretne ośrodki i poradnie, w których rodzic i dziecko mogą uzyskać pomoc.

Rodzice obecni są w życiu przedszkola również w bardziej tradycyjny sposób. Zapraszani są na Dzień Rodziny czy Dzień Babci. Wszystkie dzieci, bez względu na niepełnosprawność czy trudności komunikacyjne (na przykład wynikające z braku znajomości języka polskiego), włączane są w przygotowania do takiego święta, a ich rodzice stanowią istotną część społeczności, mocno związaną z placówką. Gotowi są do pracy na rzecz przedszkola (na przykład pomoc przy remoncie).

Propozycje dobrych praktyk w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu. Podsumowanie

Przegląd literatury oraz spotkania i rozmowy z kadrami nauczycielską pozwalają na sformułowanie propozycji dobrych praktyk w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu. Istotne jest, by traktować propozycje dobrych praktyk nie jako incydentalne działania, ale rozwiązania wprowadzone na stałe w życie przedszkola. Praktyki te zostały pogrupowane w kilka kluczowych obszarów:

Tworzenie bezpiecznego środowiska emocjonalnego

- Przedszkole powinno być miejscem, w którym każde dziecko, niezależnie od swojego pochodzenia, czuje się bezpieczne, zauważone i akceptowane.
- Zaangażowanie, troska i życzliwość nauczycieli i nauczycielek.

- Współpraca z rodzicem w celu poznania i zaspokojenia potrzeb dziecka.
- Dostępność opieki ze strony nauczycieli specjalistów / nauczycielek specjalistek, praca z traumą i trudnościami emocjonalnymi dzieci, współpraca z poradniami i specjalistycznymi placówkami poza przedszkolem.
- Wspieranie ekspresji emocji i nazywania ich.
- Tworzenie kącików wyciszenia dla dzieci.
- Bajkoterapia¹⁰⁰, muzykoterapia, inne formy sprzyjające redukcji napięcia związanego z adaptacją do nowej sytuacji życiowej czy dramatycznymi doświadczeniami związanymi z migracją.
- Łagodne wprowadzanie zmian w strukturze grupy czy personelu, omówienie ich z dziećmi.
- Włączanie dzieci z doświadczeniem migracji do grup polskojęzycznych w taki sposób, by nowe dzieci miały możliwość bezproblemowej komunikacji w swoim języku narodowym z co najmniej jednym rówieśnikiem / jedną rówieśnicą.
- Dostosowanie procesu adaptacji do potrzeb dziecka i rodziny, zindywidualizowane podejście.
- Stała refleksja nad postępami dziecka, modyfikacja strategii w odpowiedzi na jego potrzeby.
- Kontakt z rodzicem dziecka, zindywidualizowane podejście.
- Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka oraz zastosowanie takich metod, które pozwolą mu na odniesienie sukcesu, czucie się sprawczym i ważnym.

Wsparcie językowe

- Wspomaganie rozwoju języka grupy przyjmującej przy jednoczesnym szacunku i prawie do korzystania z języka narodowego.
- Nauka przez zabawę (karty obrazkowe, zabawy językowe).
- Dwujęzyczne oznaczenia, gesty, rytuały dnia.
- Oswajanie z brzmieniem języka przez czytanie i piosenki.
- Wspólne uczenie się podstawowych słów i zwrotów w językach występujących w grupie.

¹⁰⁰ Bardzo ciekawą propozycją bajek przeznaczonych bezpośrednio do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji jest trzecia część Przygód innego. To najnowsza publikacja z cyklu pod redakcją Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król, która zawiera bajki międzykulturowe wraz ze scenariuszami zajęć bazującymi na konkretnej opowieści. Więcej o programie na stronie internetowej <https://asa.ibe.edu.pl/bajki-miedzykulturowe/>. Wiele konkretnych propozycji bajek przeznaczonych dla najmłodszych i dobrze korespondujących z często ujawnianymi potrzebami dzieci z doświadczeniem uchodźczym można znaleźć w opracowaniu Dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu – jak pomóc (Waleriańczyk 2022).

- Codzienne nazywanie czynności i przedmiotów w języku polskim.
- Czytanie na głos i reagowanie mimiką, gestem lub wskazywaniem.
- Kadra znająca język, którym posługują się dzieci z doświadczeniem migracji, lub wsparcie językowe przez tłumacze czy słowniki obrazkowe.

Edukacja wielokulturowa i budowanie empatii

- Modelowanie otwartości i empatii u dzieci, uczenie szacunku do inności, budowanie tolerancji przez zachowania i postawy kadry zarządzającej, nauczycieli i nauczycielek, personelu niepedagogicznego („potrzeba całej wioski, aby wychować dziecko”).
- Nastawienie kadry przedszkola, opiekunów i opiekunek oraz specjalistów i specjalistek na integrację dzieci, nie na ich asymilację. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym mają swoją kulturę, swój język i swoje pochodzenie, które powinny być traktowane w przedszkolu jako równie ważne i godne szacunku, jak kultura kraju przyjmującego. Nie oczekujemy więc od nich jak najszybszej asymilacji i przyjęcia kultury kraju przyjmującego (przy jednoczesnym odrzuceniu kultury kraju pochodzenia), a propagujemy wzajemne poznanie kultur dzieci różnej narodowości przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości narodowej.
- Traktowanie różnorodności jako normy w przedszkolu i na świecie. Sprzyja temu integracyjny charakter przedszkola.
- Wprowadzanie do zajęć elementów języka narodowego migrantów.
- Włączanie elementów kultury dziecka migracyjnego przez piosenki, opowieści, zajęcia tematyczne.
- Tworzenie kalendarza grupy przedszkolnej z uwzględnieniem świąt i wydarzeń ważnych dla kultury dzieci z doświadczeniem migracji.
- Otwartość na tradycyjne stroje narodowe (na przykład ukraińskie wyszywanki) w formalnych sytuacjach z życia przedszkola.
- Tworzenie przestrzeni otwartej na różnorodność przez dekoracje, książki, zabawki z różnych kultur.
- Przygotowanie grupy na przyjęcie dziecka z innej kultury, na przykład przez zajęcia wprowadzające w obszar międzykulturowości i wielokulturowości oraz budujące zrozumienie dla ograniczeń dzieci wynikających ze zmiany ich dotychczasowego środowiska i życia.

Specjalistyczne wsparcie w nauczaniu i rozwoju

Dostępność nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek (pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych).

- Indywidualne rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami w bezpiecznej atmosferze.
- Czujność i reagowanie na potrzeby dziecka.
- Dostosowanie wsparcia do etapu adaptacji dziecka (na przykład szok, walka o dobrostan, synteza).
- Dostosowanie wsparcia do sytuacji i wcześniejszych doświadczeń dziecka (uwzględnianie stresu akulturacyjnego, traumy, żałoby czy trudności adaptacyjnych).

Współpraca z rodziną dziecka

- Wsparcie psychologiczne i informacyjne dla rodziców.
- Życzliwość i zrozumienie trudności rodziców (językowych, emocjonalnych, społecznych, adaptacyjnych).
- Wywiad środowiskowy przy przyjęciu dziecka, poznanie historii migracji, sytuacji rodzinnej, emocjonalnej i edukacyjnej.
- Włączanie rodziców w poznanie potrzeb dziecka i jego funkcjonowania w środowisku domowym.
- Włączanie rodziców w życie przedszkola (święta, wspólne projekty, dni otwarte).
- Relacja z rodzicami oparta na partnerstwie, szczerości i zaufaniu, rozmowy indywidualne.
- Wsparcie rodziców, informacja o dostępnych specjalistach i specjalistkach, pomoc w integracji, edukacja rodzicielska.

Rozwój zawodowy nauczycieli i nauczycielek

- Szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek wychowania przedszkolnego oraz nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek z zakresu pracy w grupie wielokulturowej, pracy z dzieckiem cudzoziemskim, strategii komunikacyjnych, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, wspierania dzieci doświadczające traumy czy trudności adaptacyjnych.
- Wewnętrzne formy doskonalenia, współpraca między nauczycielami i nauczycielkami w przedszkolu, wymiana wiedzy i doświadczeń.
- Całościowe podejście do problemów i wspierania dziecka, praca zespołowa.

7.5. Podsumowanie

Przedszkole pełni wyjątkową funkcję w procesie nauczania i integracji dzieci z doświadczeniem migracji. To właśnie w przedszkolu dziecko nawiązuje pierwsze relacje społeczne w nowym kraju, uczy się języka, rozpoznaje zasady funkcjonowania w grupie oraz doświadcza emocjonalnego bezpieczeństwa poza domem. Przedszkole może być przestrzenią

pierwszych sukcesów i wzmacniania poczucia sprawczości, dlatego tak ważne jest, aby od pierwszego dnia było miejscem przyjaznym, otwartym i uważnym na potrzeby każdego dziecka.

Pozytywne środowisko edukacyjne, w którym dziecko jest zauważone, wysłuchane i wspierane, stanowi jeden z najważniejszych czynników jego sukcesu adaptacyjnego. Dzieci, które czują się bezpiecznie i mają możliwość wyrażania siebie, łatwiej uczą się języka, szybciej nawiązują relacje z rówieśnikami i chętniej uczestniczą w życiu grupy. To właśnie takie warunki umożliwiają im nie tylko odnalezienie się w nowej rzeczywistości, ale także rozwinięcie pełnego potencjału.

Z tego względu przedszkole należy postrzegać jako kluczowe miejsce w procesie budowania przyszłości dzieci z doświadczeniem migracji. Od jakości wsparcia, jakie otrzymają na tym etapie, zależy ich dalsza ścieżka edukacyjna, rozwój emocjonalny, społeczny i tożsamościowy. Przedszkole ma szansę stać się przestrzenią, w której różnorodność nie dzieli, ale wzbogaca i uczy życia we współczesnym wielokulturowym świecie.

7.6. Bibliografia

Barazzetti, A., Milesi, S., Giordano, F., Noto, M.C., Negri, A. (2025). *Family and Peer Support Facilitates Recall and Retelling of Traumatic Memories in War Refugee Children and Adolescents*. „*International Journal of Environmental Research and Public Health*”, 22(3): 328.

<https://doi.org/10.3390/ijerph22030328>

Berry, J.W. (2008). *Globalisation and acculturation*. „*International Journal of Intercultural Relations*”, 32(4): 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>

Borkowska, A. (2016). Stres akulturacyjny a dobrostan. Czy każdy może odnieść migracyjny sukces? W: M. Ickiewicz-Sawicka (red.), *Kultura a migracje – stan, wyzwania, perspektywy* (s. 67–81). Stowarzyszenie Miłośników Kultury Ludowej.

Borkowska, A. (2023). *Psychologiczne aspekty doświadczenia migracji u dzieci*. W: A. Chrzanowska, M. Kacprzak, M. Szymańska (red.), *Dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu – jak pomóc?* (s. 101–122). Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich (2024). *Lekcja integracji. Uczniowie z doświadczeniem migracji w największych polskich miastach*. Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza, https://metropolie.pl/fileadmin/user_upload/Lekcja_integracji_RAPORT.pdf.

Hazer, L., Gredebäck, G. (2023). *The effects of war, displacement, and trauma on child development*. „*Humanities and Social Sciences Communications*”, 10: 909. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8>

Matsumoto, D., Juang, L. (2013). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nordin, L., Bothe, S.K., Perrin, S., Rorsman, I. (2024). *Severe Cognitive Impairment in Trauma-Affected Refugees-Exploring the Impact of Traumatic Brain Injury*. „*Journal of Clinical Medicine*”, 13(17): 5096. <https://doi.org/10.3390/jcm13175096>

Sullivan, A.L., Simonson, G.R. (2016). *A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth*. „*Review of Educational Research*”, 86(2): 503–530. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>

Waleriańczyk, A. (2022). *Dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu – jak pomóc*. „*Dyrektor Przedszkola. Monitor Dyrektora Przedszkola*”, 5/6: 5–10.

8. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej

8.1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział został napisany na podstawie doświadczenia wynikającego z zarządzania placówką edukacyjną, jak również ze współpracy z podmiotami pochodzącymi z innych krajów, rodzicami, uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym, a także nauczycielami i nauczycielkami oraz instytucjami pracującymi z dziećmi o tej specyfice w obszarze nauczania i wychowania.

8.2. O szkole

Szkoła Podstawowa nr 361 im. Papcia Chmiela w Warszawie – jedna z najmłodszych warszawskich placówek (powstała w 2020 roku) – charakteryzuje się dobrym poziomem wyposażenia, lecz również wykwalifikowaną kadrą, która jako zespół jest jeszcze w procesie kształtowania. Szkoła rozpoczęła działalność, otwierając oddziały na poziomach od zerówki do klasy siódmej z niespełna 250 uczniami i uczennicami. Liczba ta stopniowo rosła, po przyjęciu uchodźców wojennych z Ukrainy przekroczyła 450 dzieci, aby w roku szkolnym 2024/2025 zbliżyć się do 1 tysiąca. Odsetek uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym wahał się od początkowych kilku procent, przekraczając w szczytowym momencie 30% wszystkich uczniów i uczennic, aby ustabilizować się na poziomie 15% obecnie. W tym czasie liczba pracowników i pracownic pedagogicznych wzrosła z początkowych czterdziestu do stu trzydziestu osób. Szkoła oferuje przestronne sale oraz nowoczesne pracownie. Cechą szczególną placówki jest realizacja projektów, które umożliwiają uatrakcyjnianie nauki przez uruchamianie pracowni: kulinarnej, pierwszej pomocy, technicznej, szewskiej, kodowania, a ostatnio również klasy „pod chmurką”.

Priorytety

Od powstania szkoły do naszych priorytetów określonych w wizji szkoły należało **wychowanie i edukacja w duchu otwartości międzykulturowej**. Mimo tworzenia społeczności szkolnej w trudnym okresie pandemii od początku istnienia placówki organizowaliśmy wydarzenia

odzwierciedlające politykę szkoły. Działając na rzecz integracji dzieci przybywających z innych krajów, a także na rzecz budowania otwartości międzykulturowej uczniów polskich, organizowaliśmy między innymi Dni Kultury Ukraińskiej i Białoruskiej, podczas których uczniowie przygotowywali lalki motanki i pyszne galaretki w swoich narodowych barwach. Spotkaliśmy się również online z przedstawicielem Ambasady Ukrainy. W duchu edukacji międzykulturowej zorganizowaliśmy Dzień Kultury Żydowskiej, którego gościem specjalnym był rabin Oriel Zaretsky. W programie znalazły się między innymi nauka tańca, gra w drejbla oraz wycinanki. Spotkanie zakończyło się wspólnym (uczniowie i uczennice, rodzice, goście, personel szkoły) malowaniem na folii obrazów inspirowanych dziełami Marca Chagalla oraz poczęstunkiem ze specjałami kuchni żydowskiej. Równie ważnym wydarzeniem dla kształtowania tożsamości szkoły był Dzień Języka Portugalskiego, podczas którego gościliśmy trzech ambasadorów: Angoli, Portugalii oraz Brazylii, którzy oficjalnie otworzyli naszą Galerię Sztuki SP361 oraz wystawę prac inspirowanych podróżami Vasco da Gamy z Lizbony do Indii. Uroczystość uświetnił krótki koncert fado Joaode Sousya. Ponieważ był to czas pandemii, uczniowie i uczennice mieli możliwość uczestniczenia w wydarzeniu zarówno na żywo, jak i online. Wydarzenie uzupełniły gry terenowe, quizy i warsztaty kulinarne związane z językiem portugalskim, którego nauczamy w naszej szkole.

W politykę funkcjonowania nowej szkoły wpisywało się również poszukiwanie rozwiązań umożliwiających uczniom i uczennicom z innych krajów odnalezienie się w rzeczywistości polskiej szkoły. Zapotrzebowanie na takie działania organizacyjne zauważyliśmy jeszcze przed wybuchem wojny w Ukrainie. Jednym z pomysłów było uruchomienie oddziałów przygotowawczych, w naszej szkole nazywanych „klasami powitalnymi”. Obserwując regularny wzrost liczby uczniów z Ukrainy i Białorusi (w latach 2020–2021 na poziomie jednej, dwóch osób miesięcznie), zdaliśmy sobie sprawę z potrzeby przygotowania tych młodych ludzi do funkcjonowania w środowisku i kulturze języka polskiego. Dlatego w roku szkolnym 2021/2022 rozpoczęliśmy przygotowania do uruchomienia oddziału przygotowawczego na poziomie klas I–III. Uruchomiliśmy szkolenia naszej kadry, przygotowaliśmy się do zatrudnienia specjalisty glottodydaktyka, nawiązaliśmy kontakty z instytucjami mającymi doświadczenie w nauczaniu obcokrajowców. Stąd w momencie wybuchu wojny w Ukrainie placówka dysponowała już zgodą na otwarcie klasy przygotowawczej, co miało nastąpić w kolejnym roku szkolnym. Jednak sytuacja polityczna i duża liczba uchodźców przyspieszyły nasze działania o pół roku. W ciągu kilku tygodni w placówce uruchomiono siedem oddziałów przygotowawczych. Dzięki wcześniejszym działaniom szkoła miała już podstawy teoretyczne i organizacyjne, aby uruchomić takie oddziały. Kadra zarządzająca uczestniczyła w wielu konferencjach i spotkaniach z instytucjami, które mogły się pochwalić doświadczeniem w pracy z uczniami i uczennicami migrantkami. Wzięliśmy udział w konferencji na Wydziale Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu w Białymstoku pod hasłem „Podlaskie sąsiedztwa – wyzwania”, czyli o złożonej sytuacji polsko-białoruskiego pogranicza i jego perspektywach

w dobie dynamicznych przemian wewnętrznych i kryzysu międzynarodowego. Podczas wydarzenia zapoznaliśmy się z wzorcami edukacji międzykulturowej stosowanymi w szkołach i instytucjach, które od lat zajmują się tą tematyką. Szczególnie cennym doświadczeniem było zorganizowanie 10 czerwca 2022 roku w naszej szkole, we współpracy z Fundacją Hybrydowa Szkoła, konferencji w formie open space zatytułowanej Co będzie „zawtra”? Była to nasza reakcja na mnożące się pytania związane z sytuacją edukacyjną uchodźców. Jak urealnić system edukacji do bieżących wyzwań? Czy kryzys wojny da się przekuć na szansę dla edukacji? W jaki sposób organizować wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów i uczennic cudzoziemskich? To przykłady pytań, które pojawiły się w tym czasie. Dzięki uczestnikom i uczestniczkom, którzy reprezentowali środowisko nauczycielskie, akademickie, uczniowskie, rodzicielskie, tak polskie, jak i ukraińskie, konferencja ta stała się podstawą wielopłaszczyznowego spojrzenia na kwestie migracji w edukacji, przyczyniła się również do nawiązania cennych kontaktów oraz uruchomienia określonych działań w naszej placówce. Debata pokazała, jak wiele jest do zrobienia w obszarze edukacji międzykulturowej w Polsce. Konferencja była też inspiracją do podjęcia wyzwania, jakim było utworzenie w formie eksperymentu pedagogicznego klasy wielokulturowej.

8.3. Doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej

Przygotowując grunt do pracy w klasach wielokulturowych, przyglądaliśmy się uważnie trudnościom, jakie napotykają uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, a także ich rodzice oraz nasza kadra nauczycielska. Analizując sytuację, postawiliśmy sobie za cel kilka działań w różnych obszarach.

Jednym z kluczowych obszarów było doskonalenie zawodowe nauczycieli w pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Na długo przed przyjęciem uczniów i uczennic uchodźczych **zorganizowaliśmy szkolenia dla całej kadry pedagogicznej**. Pierwsze z nich **dotyczyły specyfiki pracy w klasach międzykulturowych, z naciskiem na dostosowanie wymagań edukacyjnych i właściwe ocenianie**. Był to obszar generujący najwięcej trudności i niepowodzeń, stąd taka decyzja. Już na poziomie wczesnoszkolnym wymagania edukacyjne często wykraczają poza możliwości wielu dzieci uczących się w innych systemach oświatowych niż polski. Wymagania te również często nie są zrozumiałe dla ich rodziców. Uświadamiając sobie ten fakt i korzystając z wiedzy zdobytej podczas szkolenia „Uczeń z doświadczeniem migracji w szkole”, przystąpiliśmy do przygotowania dostosowań wymagań edukacyjnych oraz sposobu oceniania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

W praktyce dostosowania te dotyczą zarówno dzieci z klasy powitalnej, jak i dzieci uczących się w klasach ogólnych. Dziś wiemy, że organizacja **doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek** w tym zakresie **jest niezbędnym elementem, aby móc mówić o zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic cudzoziemskich w szkole.**

Pierwsze szkolenia były impulsem dla grupy nauczycieli i nauczycielek, którzy systematycznie zdobywają nowe umiejętności i pogłębiają wiedzę w zakresie pracy z uczniami i uczennicami migracyjnymi. Spora liczba nauczycieli i nauczycielek nie dostrzega bowiem problemów nie tyle natury szkolnej, ile głębokich zmian w sferze psychicznej dzieci. Często nie zdają sobie sprawy z tego, że każde dziecko ma prawo do odrębności i musi mieć warunki, aby wykorzystywać swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Dlatego w kontekście pracy w grupach międzykulturowych tak ważne jest doskonalenie zawodowe w zakresie pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Wiedza zdobyta w trakcie licznych szkoleń, kursów i studiów podyplomowych spowodowała, że nauczyciele i nauczycielki zaczęli dostrzegać coraz więcej uchybień w swojej pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Zrozumieli i cały czas starają się przekazywać innym to, jak wiele czynników ma wpływ na proces nabywania przez dziecko drugiego języka. Jak istotna w codziennej pracy jest właściwa adaptacja tekstów dla uczniów i uczennic, którzy nie opanowali jeszcze języka edukacji szkolnej. Jakie trudności musi przezwyciężyć dziecko, pokonując nieśmiałość, a czasami wręcz lęk przed korektą lub krytyką nauczyciela czy nauczycielki. Te i wiele innych zagadnień przedstawionych podczas różnych form doskonalenia zawodowego pozwoliło nauczycielom i nauczycielkom na szersze spojrzenie na ucznia z doświadczeniem migracji.

8.4. Dobre praktyki w nauczaniu i wychowaniu

Nasze wielopłaszczyznowe przygotowania do przyjęcia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym nie zakładały takiej skali zjawiska, jaką wygenerował wybuch wojny w Ukrainie. Jako nowa placówka mieliśmy liczne miejsca wolne w klasach ogólnodostępnych na większości poziomów. W pojedynczych sytuacjach mogliśmy nowe osoby włączać do tych oddziałów. Ale nie wchodziło w grę natychmiastowe zapełnienie tych oddziałów nowo przybyłymi uczniami i uczennicami. Zachwiałyby to równowagę tych klas i negatywnie wpłynęłoby na procesy integracyjne. Zdecydowaliśmy się na otwarcie *de facto* nowej miniszkoły obejmującej siedem oddziałów przygotowawczych, do których przyjęliśmy ponad 170 uczniów i uczennic, którzy wraz z podnoszeniem kompetencji językowych mieli być stopniowo dołączani do klas ogólnych. Aby podołać skali zjawiska, we współpracy z organem prowadzącym zatrudniliśmy kilkoro nauczycieli ukraińskich i asystentów nauczycieli. Korzystając z dostępnych jeszcze w nowej szkole przestrzeni, dostosowaliśmy dla tej grupy całe piętro w jednej części placówki.

W kontekście wielokulturowości **kluczowe w budowaniu efektywnej edukacji i komunikującej się społeczności szkoły są nastawienie rodziców uczniów i uczennic oraz polityka szkoły**. Należy zwrócić uwagę, że sytuacja wymaga oddzielnej analizy w perspektywie nauczania wczesnoszkolnego oraz klas IV–VIII. Fakt ten wynika z dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej tych grup wiekowych oraz związanego z tym nastawienia do edukacji w obcym kraju. Stosowane rozwiązania oraz ich wyniki zależą od kilku elementów, które stanowią bazę efektywnej realizacji zadania, jakim jest integracja uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym ze społecznością szkolną, przy jednoczesnym zachowaniu ich prawa do zachowania własnej tożsamości.

Punktem wyjścia jest **zrozumienie potrzeb i oczekiwań zarówno uczniów i uczennic oraz rodziców z doświadczeniem migracyjnym, jak i uczniów i uczennic polskich**, którzy nagle znaleźli się w sytuacji określanej jako społeczeństwo wielokulturowe. Należy zauważyć, że potrzeby i oczekiwania obu tych grup nie są jednolite i zmieniają się w zależności od wzajemnego nastawienia, od sytuacji bytowej, a także od perspektyw dalszego bytowania w Polsce. Dodatkowe rozróżnienie wynika z perspektywy uczniów i uczennic klas I–III, które cechują się szybkimi zdolnościami adaptacyjnymi wynikającymi z jeszcze relatywnie niskiego zakorzenienia w źródłowym systemie edukacji.

Przybycie do klasy dziecka odmiennego kulturowo to ogromne przeżycie. W największym oczywiście stopniu dla niego samego, jednak nie tylko. Sytuację tę przeżywają rodzice, nauczyciele i nauczycielki, cała klasa dziecka, a czasem nawet całe środowisko szkolne. Przygotowując to środowisko na przyjęcie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, należy pamiętać o określonych etapach, bez których trudno mówić o integracji czy inkluzji.

Jednym z kluczowych działań jest podjęcie rozmów z rodzicami polskich uczniów i uczennic na temat planów szkoły dotyczących włączania do grup szkolnych dzieci z doświadczeniem migracji. Dobrze w tym zakresie działać wielotorowo. Po pierwsze, na poziomie dyrekcja – rada rodziców, po drugie, wychowawca / wychowawczyni klasy – rodzice dzieci z danego oddziału, po trzecie specjaliści – rodzice. Dlaczego warto to robić w taki sposób? Wydaje się, że przekaz, który dociera do rodziców z kilku poziomów, przynosi lepszy skutek.

Kolejnym równie ważnym etapem przygotowania polskich uczniów i uczennic są zajęcia wprowadzające ich w obszar międzykulturowości i wielokulturowości. W naszym wypadku w klasach I–III realizowany był projekt długofalowy „Cały świat w naszej klasie”. Początkowo były to międzykulturowe warsztaty prowadzone przez edukatorów i edukatorki z Polskiego Forum Migracyjnego. W kolejnym etapie zajęcia realizowały już same nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem materiałów edukacyjnych proponowanych przez Polskie Forum Migracyjne. Wykorzystywane były zarówno gotowe scenariusze zajęć,

obudowane w bajki, kolorowanki, grę typu memo, jak i materiały opracowywane przez nauczycielki. Na tym etapie kształcenia ważne jest, aby owoić dzieci z różnorodnością kulturową.

Zakwalifikowanie dziecka do klasy niższej o rok, a czasami o dwa lata, to zazwyczaj bardzo trudne doświadczenie dla uczniów i uczennic oraz ich rodziców. Jeśli dziecko dodatkowo w swoim kraju osiągało w szkole sukcesy, to taka „degradacja klasowa” z pewnością wpłynie na jego poczucie własnej wartości. Chcąc zminimalizować tego typu decyzje, opracowaliśmy arkusze diagnozy dla dzieci u progu nauki w naszej szkole. Dzięki temu mamy możliwość obserwowania aktywności dziecka podczas samodzielnej pracy, stopnia rozumienia poleceń i sprawności grafomotorycznej. Przede wszystkim zaś diagnoza pozwala nam się zorientować, w jakim stopniu uczniowie i uczennice znają język polski. Zdarzało się, że dziecko, które wstępnie zapisane było do klasy powitalnej jako nieznające języka polskiego, po diagnozie trafiało do klasy ogólnej w swojej grupie wiekowej.

Przeprowadzając diagnozy, mamy też możliwość poznania rodziców dzieci. Podczas rozmowy wstępnej i wypełniania różnego rodzaju formularzy, nieoceniona jest **pomoc asystentów i asystentek międzykulturowych**. To właśnie oni są tymi osobami, dzięki którym nowe środowisko, do którego trafiają dzieci, wydaje się im bezpieczniejsze. Rodzice również czują, że występująca bariera językowa nie stanowi problemu w uzyskaniu odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań. Stąd tak istotne, aby w każdej szkole, do której uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji, była dostępna asystentura międzykulturowa.

Z chwilą, kiedy dziecko z doświadczeniem migracji trafia do danego oddziału, należy zrobić wszystko, aby ułatwić mu proces adaptacji. W sferze poznawczej podstawą jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości dziecka oraz zastosowanie takich metod, które pozwolą na odniesienie przez nie sukcesu, a co za tym idzie – dadzą dziecku poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie sukces edukacyjny będzie miał bezpośrednie przełożenie na sferę społeczną i integrację z grupą.

Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej istnieje ogromna potrzeba osłuchiwania dziecka z językiem polskim przez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki. Dobrym rozwiązaniem stosowanym przez nauczycielki wczesnoszkolne są obrazki i praktyczne pomoce dydaktyczne do nauki nowych słów. Słowniki obrazkowe ułatwiają zrozumienie i zapamiętywanie nowych pojęć, dlatego warto je wykorzystywać, a w zasadzie tworzyć wspólnie z dziećmi, podpisując ilustracje w języku polskim i ojczystym języku ucznia / uczennicy. Dzięki temu dziecko może kojarzyć nowe słowa, a jednocześnie czuć się bardziej pewnie, będąc po części zanurzone w swoim języku. Warty polecenia pomysłem jest systematyczne tworzenie słownika klasowego, w którą to pracę zaangażowana jest cała grupa. Jest to bardzo dynamiczna

i angażująca metoda, która wspiera naukę języka, a jednocześnie integruje uczniów i uczennice oraz zachęca do kreatywności.

Nauka języka w kontekście powoduje, że dzieci cudzoziemskie w klasach I–III nabywają umiejętności komunikacyjne niejako przy okazji. Nie traktują tego procesu jako nauki, ale jako formę dobrej zabawy. W naszej szkole nauczycielki wczesnoszkolne dość często wykorzystują pracownię kulinarną, gdzie przy okazji wspólnego kucharzenia dzieci uczą się nowych słów, a także pojęć matematycznych. Łącząc różne metody w spójną całość, realizują z dziećmi małe projekty tematyczne, na przykład tydzień kuchni świata. I tu znowu przeplata się obszar edukacji ze sferą społeczną. Niejako przy okazji zarówno dzieci polskie, jak i dzieci z doświadczeniem migracji uczą się i poznają nawzajem swoje kultury.

Tymczasem uczniowie i uczennice w wieku nastoletnim przybywają już z pewnym bagażem doświadczeń edukacyjnych oraz z pewną świadomością funkcjonowania zarówno w społeczności szkolnej, jak i w społeczeństwie danego kraju.

Rozwiązania, które można zaproponować jako działania efektywne dla integracji społeczności uczniów i uczennic polskich oraz uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, mogą przybierać kilka form, zależnych od warunków wspomnianych na początku rozdziału.

Pierwsze rozwiązanie zastosowane w naszej szkole to **tworzenie klas przygotowawczych**, które stanowi preludium przede wszystkim językowe, przygotowujące uczniów i uczennice w kontekście języka polskiego i kultury polskiej. W tym miejscu należy zauważyć, że masowo otwierane klasy przygotowawcze w chwili wybuchu wojny na Ukrainie nie odzwierciedlały założeń klas przygotowawczych określonych przez prawodawstwo ani naszych wcześniejszych założeń. Oddziały przygotowawcze w tym specyficznym okresie pełniły funkcje nie tylko edukacyjne, lecz również, a często przede wszystkim, społeczno-wychowawcze. Uczniowie i uczennice uczęszczający do szkoły mieli możliwość przynajmniej częściowego funkcjonowania w środowisku szkolnym zamiast pozostawania w swoich tymczasowych miejscach zamieszkania, poza systemem edukacji, otoczeni przez nieznaną im rzeczywistość. Zatem w tym okresie klasy przygotowawcze zapewniały uczniom i uczennicom schronienie, były pomysłem na formę spędzenia czasu w ciągu dnia. Ich funkcja edukacyjna była zdecydowanie ograniczona przez stan zawieszenia uczniów i uczennic oraz brak jasnych planów co do miejsca zamieszkania. Nauczyciele i nauczycielki języka polskiego stanęli przed zadaniem nauczania języka uczniów i uczennic, którzy niekoniecznie mieli ochotę się go uczyć. Dotychczasowi migranci, których rodzice świadomie wybrali Polskę jako kraj budowania swojej przyszłości, charakteryzowali się wyraźną chęcią jak najszybszego przyswojenia języka polskiego na poziomie umożliwiającym im funkcjonowanie w polskiej szkole i polskim społeczeństwie. Takiej motywacji brakowało większości uczniów i uczennic, którzy znaleźli się w naszych klasach w wyniku ucieczki przed wojną. Aby nie zmarnować

pod względem edukacyjnym tego przejściowego dla nich czasu, szkoła organizowała różne **wydarzenia międzyklasowe**, od sportowych przez kulinarne po kulturalne. Podczas takich wydarzeń uczniowie i uczennice uchodźczy swobodnie zapoznawali się z polskimi zwyczajami i standardami. Jednak od początku nie chcieliśmy stawiać ich tylko w roli obserwatorów. Wykorzystując zaangażowanie ukraińskich nauczycieli i nauczycielek, **staraliśmy się włączyć społeczność ukraińską we współtworzenie wydarzeń, a przez to rzeczywistości szkolnej**. Uczniowie i uczennice ze zdolnościami artystycznymi czy sportowymi znajdowali przestrzeń do zaprezentowania swoich talentów. Klasy przygotowawcze w pełnym składzie uczestniczyły w organizacji wielotematycznych warsztatów dla klas polskich. Takie działania podkreślały, że uczniowie i uczennice przyjeżdżający do Polski nie tylko powinni jak najszybciej dostosować się do polskiej perspektywy, ale mogą wiele wnieść do społeczności, w tym wypadku szkolnej. **Aktywizacja tych uczniów i uczennic była ważnym krokiem motywującym ich do nabywania kompetencji potrzebnych w polskiej szkole, przy zachowaniu własnej tożsamości.**

Jednak docelowo uczniowie i uczennice klas przygotowawczych mieli osiągnąć poziom języka polskiego, który umożliwi im funkcjonowanie w klasach ogólnych. Dzięki możliwościom organizacyjnym oraz przygotowaniu merytorycznym kadry pedagogicznej udało się zapewnić tym uczniom i uczennicom godziny języka polskiego przewidziane w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Realnym wyzwaniem było przekonanie tych osób o korzyściach płynących z nauki języka. Uczniowie i uczennice, którzy wykazywali znaczne postępy w języku polskim, trafiali do klas ogólnych, gdzie nadal mogli korzystać z dodatkowych godzin języka polskiego dla obcokrajowców, jednocześnie wdrażając się w polską podstawę programową. W wyniku tych przeniesień, w warunkach nowej szkoły z niepełnymi klasami, w niektórych klasach odsetek uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym przekroczył 40%. Taka proporcja wiązała się z problemami, które powstały w tych klasach. Pojawiły się pytania i obawy rodziców polskich. Utworzyły się grupy polskie i ukraińskie wewnątrz tych klas. Aby opanować sytuację, konieczne było przekonanie rodziców uczniów i uczennic polskich o wartościach wynikających z takiego układu. Sięgnęliśmy po argumenty, które zachęcają rodziców oraz uczniów i uczennice do funkcjonowania w mieszanej klasie. Dodatkowe godziny języka obcego, uczestnictwo w projektach, a przede wszystkim profesjonalna praca wychowawców i wychowawczyń oraz specjalistów i specjalistek.

Poszukując rozwiązań i wykorzystując zbudowane przez szkołę zasoby oraz kontakty instytucjonalne, wpadliśmy na pomysł stworzenia eksperymentu pedagogicznego, opisanego w dalszej części rozdziału, jako jeden z rezultatów współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi.

Szczególną formą pozostałą po funkcjonowaniu licznych klas przygotowawczych były dwie klasy o statusie ogólnych (co wynikało z braku możliwości kontynuowania przez ukraińskich uczniów i uczennic nauki w klasach przygotowawczych), które de facto miały skład osobowy będący kontynuacją nauczania w klasach przygotowawczych. Prowadzenie tych klas okazało się dużym wyzwaniem. Ze względu na brak wolnych miejsc w innych klasach na odpowiednich poziomach ukraińscy uczniowie i uczennice kontynuowali naukę w swoim gronie, realizując polską podstawę programową. Jedna z tych klas, po rekrutacji do oddziału dwujęzycznego w klasie siódmej, całkowicie została wymieszana z klasami polskimi. Część ukraińskich uczniów i uczennic również trafiła do oddziału dwujęzycznego, zdobywając możliwość nauki w szczególnie atrakcyjnych warunkach. Nauka w oddziale angielskim dwujęzycznym jest pewnego rodzaju nobilitacją i wiąże się między innymi ze zwiększoną liczbą godzin języka obcego oraz dostępem do nauczania metodą CLIL, czyli przez nauczanie przedmiotów w języku obcym. Dodatkowym atutem oddziału dwujęzycznego w naszej szkole jest bardzo doświadczona kadra, która współtworzyła system dwujęzyczności w Warszawie jeszcze w czasach gimnazjów. Drugi z oddziałów przekształconych z klas przygotowawczych nadal funkcjonuje jako ósma klasa. Mimo ograniczonej integracji tego oddziału z innymi klasami jego konstrukcja umożliwia pedagogom dostosowanie polskiej podstawy programowej do doświadczeń uczniów i uczennic i optymalne przygotowanie ich do egzaminu ósmoklasisty w kontekście specyfiki klasy.

8.5. Działania integrujące środowisko szkolne

Istotnym elementem budowania integracji jest nastawienie, zgodnie z którym uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym nie są pasywnymi członkami i członkiniami społeczności, od których oczekuje się przede wszystkim jak najszybszej asymilacji językowo-kulturowej i zrozumienia polskiej szkoły. Zamiast tego propagujemy działania, które umożliwiają nowym uczniom, na podstawie własnych doświadczeń i posiadanej wiedzy, wniesienie do nowego otoczenia, tudzież polskiego systemu edukacji, pewnych wartości oraz określonej wiedzy. Tak wprowadzone elementy kultury i wiedzy uczniów i uczennic niepolskich, odpowiednio wykorzystane, zamiast stanowić widoczne elementy odmienności, stają się wartością dodaną dla społeczności danej szkoły. Dla uczniów i uczennic migranckich są okazją do spojrzenia na siebie jako na wartościowych członków społeczności, co wzmacnia ich pewność siebie, a tym samym otwiera na doświadczenie i współpracę z otoczeniem.

Dobrym przykładem jest pomysł na wykorzystanie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, którzy przybyli do szkoły wcześniej, jako pośredników, tłumaczy i osoby wprowadzające dla nowo przybyłych uczniów i uczennic. Taką formę zastosowaliśmy podczas spotkania, na które zaprosiliśmy uczniów i uczennice wraz z rodzicami kilkanaście dni po wybuchu wojny. Ukraińscy uczniowie i uczennice, uczący się już w szkole,

wspólnie z uczniami i uczennicami polskimi zapoznali nowo przybyłych z przestrzenią szkoły, a następnie zaprosili ich do ich nowych klas, gdzie odbyły się zajęcia integracyjne. W tym samym czasie ich rodzice uczestniczyli w spotkaniu z dyrektorem, kadrami szkoły i przedstawicielami rady rodziców. Podczas spotkania przy kawie i ciastku zapoznaliśmy rodziców ze strukturą szkoły oraz przedstawiliśmy pomysł na zagospodarowanie czasu ich dzieci w placówce. Przygotowaliśmy również krótki przewodnik w języku ukraińskim, w którym informowaliśmy, kto jest kim w naszej szkole, gdzie szukać pomocy, a także zawarliśmy garść informacji dotyczących organizacji pracy szkoły, w tym systemu oceniania. To jednak było jednorazowe wydarzenie. Tymczasem potrzebowaliśmy trwałych rozwiązań.

W momencie przybycia dużej liczby dzieci uchodźczych stanęliśmy przed problemem, w jaki sposób włączyć je do społeczności szkolnej, by poczuły się bezpiecznie w niezwykle trudnej dla nich sytuacji. I choć na pozór dzieci w młodszym wieku szkolnym szybciej aklimatyzują się w nowych warunkach, to przykład naszych uczniów i uczennic pokazuje, że w dużej mierze zachowanie i beztroska zabawa nie zawsze oddawały ich rzeczywisty stan psychiczny. Ogromną rolę odegrały wtedy nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, które niejako intuicyjnie starały się zaspokajać podstawowe potrzeby emocjonalne uczniów i uczennic uchodźczych. Budując w nich poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, a także dając czas na powolną adaptację, stworzyli dzieciom warunki stabilizacji emocjonalnej.

Największą obawą w pracy z dziećmi z klasy powitalnej była potencjalna izolacja i zamknięcie w obrębie swojej grupy narodowościowej. Dlatego od pierwszych dni pobytu dzieci nauczyciele i nauczycielki podejmowali różne działania, aby je integrować, ale nie asymilować.

Po wybuchu wojny w Ukrainie działania integracyjne szkoły zostały zintensyfikowane. Organizowaliśmy wspólne wycieczki dzieci z klasy powitalnej z uczniami i uczennicami klas ogólnych. Maluchy pojechały nawet do Sierpca, co dla większości z nich było pierwszą samodzielną wyprawą bez opieki rodziców. W tak trudnym dla nich czasie rodzice i dzieci z klasy powitalnej okazali nam pełne zaufanie, co było dla nas ogromną satysfakcją. Wkrótce podczas corocznego Pikniku Rodzinnego, niejako w podziękowaniu, przygotowali stoiska klas ukraińskich. Rodzice w narodowych strojach serwowali ich tradycyjne potrawy i przygotowywali ozdoby, jak choćby przepiękne kolorowe wianki. Dzięki wsparciu sponsorów i Stowarzyszenia 4+, działającego w naszej szkole, po zakończeniu roku szkolnego zorganizowaliśmy dla dzieci cudzoziemskich półkolonie letnie, podczas których wspólnie z dziećmi polskimi spędzali pierwsze tygodnie wakacji.

Innym ze sprawdzonych sposobów jest zapraszanie dzieci z klasy powitalnej na zajęcia do klas edukacji wczesnoszkolnej. Podczas zajęć z plastyki czy muzyki dzieci wspólnie rysowały,

tworzyły plakaty, uczyły się piosenek i piosów. Staraliśmy się przy tym dzielić dzieci na grupy wiekowe, aby młodsi pracowali z pierwszoklasistami, a starsi – z drugo- lub trzecioklasistami.

Skuteczną metodą integracji i włączania dzieci z klasy powitalnej jest również realizacja wspólnych projektów międzyklasowych. Dobrze sprawdzają się projekty, których tematyka dotyczy krajów pochodzenia dzieci. Zarówno dzieci migracyjne, jak i dzieci polskie mają możliwość lepszego poznania się, zaprezentowania kultury swojego kraju, dostrzeżenia różnic, ale także podobieństw. Rozmowy, przedstawienia, prezentacje o innych kulturach, tradycjach i zwyczajach dają uczniom i uczennicom mnóstwo satysfakcji („my też jesteśmy ważni”), a także rozwijają ich umiejętność współpracy i empatię.

Mówiąc o szczególnych potrzebach i działaniach integracyjnych, nie sposób nie wspomnieć o niezwykłym wydarzeniu, jakim jest coroczne pasowanie na uczniów i uczennice Szkoły Podstawowej nr 361. Podczas uroczystości dzieci z klasy powitalnej razem z polskimi pierwszakiemi ślubują godnie reprezentować naszą szkołę, składając przysiężenie na sztandar. Zwykle uczniowie i uczennice z klasy powitalnej występują tego dnia w swoich tradycyjnych strojach „wyszywankach”, co nadaje podniosły charakter tej uroczystości. Tę inicjatywę bardzo doceniają rodzice uczniów i uczennic migracyjnych, dostrzegając w tym wydarzeniu dowód na to, że ich dzieci są traktowane tak samo jak ich polscy rówieśnicy i rówieśnice.

Ważne jest, aby te wszystkie działania miały charakter cykliczny, a nie incydentalny. W związku z tym staramy się w praktyce szkolnej realizować długoterminowe programy i projekty z zakresu edukacji międzykulturowej. Przykładem niech będą autorskie projekty nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej „A to Polska właśnie...” oraz „Z plecakiem po przygodę”, służące rozwijaniu idei międzykulturowości, a realizowane systematycznie od trzech lat. W obu tych projektach aktywnie uczestniczą uczniowie i uczennice z klasy powitalnej.

8.6. Adresowanie potrzeb uczniów i uczennic

Odpowiedzią na szczególne potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji jest również wsparcie nauczycieli i nauczycielek, polegające na indywidualnym podejściu, **dostosowaniu form i metod pracy, a także wymagań edukacyjnych**. Dobra diagnoza wstępna, a potem wnikliwe monitorowanie postępów i funkcjonowania uczniów i uczennic w grupie, daje szansę rozwoju w różnych obszarach edukacyjnych. Istotna w tym zakresie jest forma oceniania postępów edukacyjnych, jaką stosują nauczyciele i nauczycielki.

W edukacji wczesnoszkolnej jest to ocenianie opisowe, którego podstawą jest informacja zwrotna przekazywana uczniowi / uczennicy i rodzicom. Niezwykle ważną rolę w tym procesie odgrywa asystent międzykulturowy, który, zwłaszcza w początkowym okresie, tłumaczy

informacje przekazywane przez nauczycieli i nauczycielki. W razie trudności wynikających z niedostatecznej znajomości języka polskiego korzystamy również z formalnych rozwiązań, czyli zapewniamy dodatkowe zajęcia w celu wyrównania braków edukacyjnych oraz zapobieżenia pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych.

Jednym z najtrudniejszych wyzwań szkoły w zakresie międzykulturowości, wychowania i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest współpraca z rodzicami tych dzieci. O ile na uczniów i uczennice mamy mniejszy lub większy wpływ przez działania na terenie szkoły, o tyle kontakty z rodzicami i ich obecność w życiu szkoły jest utrudniona prawdopodobnie ze względu na ograniczenia czasowe. Są to w większości osoby spędzające dużo czasu w pracy, a ich status służbowy często utrudnia lub uniemożliwia obecność na zebraniach, spotkaniach czy wydarzeniach w szkole. Dodatkowym utrudnieniem jest obciążenie kulturowe i zwyczaje przywiezione ze swojego kraju. We wschodnich systemach edukacji często szkoła nie ingeruje w relacje rodzinne, w stan psychiczny uczniów i uczennic. Dużym wyzwaniem jest przekonanie tych rodziców do polskiego systemu, w którym szkoła stara się współpracować z rodzicem w kwestiach nie tylko czysto edukacyjnych. Szczególnie trudne są dla szkoły sytuacje, w których uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, w naszej ocenie, wymagają wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Często ich rodzice odbierają takie sugestie jako ingerencje w prywatne sprawy rodziny i obawiają się, że stawiają ich dzieci w bardzo złym świetle. Aby podnieść świadomość rodziców w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także znajomość standardów obowiązujących w polskiej szkole, podejmujemy wiele działań, które pozwalają na przełamanie tych obaw. Organizujemy spotkania ze specjalistami i specjalistkami zatrudnionymi w szkole (psycholog, pedagog), którzy przy wsparciu asystentki międzykulturowej (tłumaczki) próbują uświadomić rodzicom, że zgłoszenie się do poradni i wykonanie pogłębionej diagnozy nie oznacza automatycznie „problemu” z dzieckiem, ale jest sposobem na lepsze zrozumienie jego potrzeb. Podczas takich spotkań przekonujemy rodziców, że korzystanie z pomocy psychologa jest powszechne i w pełni akceptowane w polskiej szkole. W szczególnych sytuacjach pomagamy w umówieniu spotkania ze specjalistami i specjalistkami zewnętrznymi, a nawet pomagamy w dotarciu do ośrodków diagnostycznych, które często są oddalone od naszej szkoły, a co za tym idzie – miejsca zamieszkania ucznia / uczennicy.

8.7. Współpraca z instytucjami i organizacjami pozarządowymi

Wiosną 2022 roku, po przyjęciu do szkoły dużej liczby dzieci z Ukrainy, szukając wsparcia w naszych działaniach, nawiązaliśmy współpracę z Fundacją „Instytut Edukacji Pozytywnej”. Już wcześniej braliśmy udział w projektach i programach Fundacji („Akademia

Superbohaterów”, „Szkoła Myślenia Pozytywnego”), dlatego zostaliśmy zaproszeni do nowej inicjatywy tej organizacji. We wrześniu 2022 roku zostało uruchomione w naszej szkole Centrum Adaptacyjno-Integracyjne „Edukacja ma moc”. Dzięki temu mogliśmy zaoferować naszym uczniom i uczennicom, zarówno polskim, jak i z doświadczeniem migracji, dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje społeczne i zainteresowania, a także uczące współpracy w grupie i wzajemnego szacunku.

Niezwykle istotnym elementem działalności Centrum było dodatkowe wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców w formie konsultacji stacjonarnych oraz online. Niestety, ze względu na brak funduszy Centrum prowadzone było tylko do stycznia 2023 roku. Pozwoliło nam to jednak wypracować pewne rozwiązania, które kontynuujemy w szkole do dziś. Uruchomiliśmy „świetlicę” dla uczniów i uczennic polskich i cudzoziemskich z klas IV–VIII, w której zatrudniona jest asystentka międzykulturowa. Oprócz działalności typowo opiekuńczej w świetlicy wykorzystywane są materiały edukacyjne wspierające zrozumienie międzykulturowe „Razem różnie”. Materiały te są dostępne bezpłatnie na stronie internetowej Programu „Edukacja ma moc”.

Po zakończeniu działalności Centrum Adaptacyjno-Integracyjnego powrócił problem dodatkowego wsparcia psychologicznego dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, zwłaszcza z Ukrainy. W tym czasie Stowarzyszenie „Q Zmianom”, przy współpracy z Biurem Edukacji m.st. Warszawy, uruchomiło projekt „Mobilny Psycholog z językiem ukraińskim”. Udział w projekcie zapoczątkował stałą współpracę szkoły z psychologiem, który – współdziałając ze specjalistami i specjalistkami szkolnymi – cyklicznie udziela wsparcia naszym uczniom i uczennicom z Ukrainy i ich rodzicom.

Kolejną instytucją, z którą współpracujemy, a która wspiera nas w obszarze pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, jest Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 21 w Warszawie. Często konsultujemy się ze specjalistami i specjalistkami z poradni w sprawach dotyczących diagnoz naszych uczniów i uczennic, umawiamy rodziców i opiekunów na spotkania z psychologami, którzy udzielają porad w języku ukraińskim, rosyjskim oraz angielskim. W razie potrzeby prowadzą również obserwacje i konsultacje na terenie szkoły, co znacznie ułatwia nam proces diagnozy uczniów i uczennic i dotarcie do ich rodziców bądź opiekunów.

Po wspomnianej wcześniej konferencji Co będzie „zawtra”? rozpoczęliśmy współpracę z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Owocem tej współpracy jest funkcjonująca jako eksperyment pedagogiczny klasa międzykulturowa.

Dyrekcja szkoły miała także możliwość aktywnie uczestniczyć w kilku konferencjach z udziałem przedstawicieli i przedstawicielek różnych środowisk skupionych wokół tematu

edukacji międzykulturowej. Jako szkoła zaangażowana w projekty międzykulturowe uczestniczyliśmy między innymi w konferencji organizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych. Dzięki takim wydarzeniom nawiązaliśmy kontakt z licznymi instytucjami, w tym z Fundacją Ukraińskie Centrum Edukacji, która prowadzi ukraińską szkołę „Materynka”. Uczniowie i uczennice tej szkoły odwiedzili nas i uczestniczyli w warsztatach, które poprowadzili nasi uczniowie i uczennice. Spotkania z dyrekcją tej szkoły były dla nas źródłem wiedzy o potrzebach uczniów i uczennic uchodźczych i inspiracją do wielu działań.

Rozpoczęliśmy regularną współpracę z Polską Akademią Nauk, reprezentowaną przez profesora Michała Federowicza. Szczególnie uczestniczyliśmy w realizacji projektu „Wartości demokratyczne w edukacji: analiza sytuacji ukraińskich dzieci i młodzieży w polskich szkołach po 24 lutego 2022 roku”.

Kilka dni po wybuchu wojny w Ukrainie społeczność szkolna zorganizowała zbiórkę i trzy transporty darów do Ukrainy. Było to przedsięwzięcie nie tylko humanitarne, lecz również mające ogromne znaczenie integracyjne dla społeczności szkoły. Podczas przekazywania darów na granicy polsko-ukraińskiej mieliśmy okazję zapoznać się z przedstawicielami władz szkolnych i lokalnych z miasta Sokal w obwodzie lwowskim. Ten kontakt stał się początkiem już niemal trzyletniej współpracy, w ramach której dalsza pomoc miała charakter lepiej dopasowany do potrzeb. Gościliśmy również w naszej szkole mera tego miasta, a także dyrektorów tamtejszych szkół. Podczas wizyty nasi goście spotkali się z uczniami i uczennicami ukraińskimi, co było elementem dla nich bardzo symbolicznym i budującym. W perspektywie powojennej mamy nadzieję na kontynuację tej współpracy już nie tylko na poziomie zarządów szkół, lecz również na poziomie uczniowskim.

Wielopłaszczyznowe oraz – co szczególnie istotne – elastyczne i reaktywne w stosunku do zmieniającej się dynamicznie sytuacji działania szkoły, w korelacji z kontaktami instytucjonalnymi oraz osobowymi, zaowocowały licznymi rozwiązaniami w obszarze edukacji i wychowania, a także związanymi z organizacją pracy szkoły.

Jednym z najważniejszych rezultatów podjętych działań na poziomie klas I–III jest poczucie bezpieczeństwa i przynależności dzieci imigranckich do społeczności szkolnej. Na tym etapie kształcenia nie dostrzegamy problemu izolacji i wyobcowania, jakie niekiedy widoczne są w klasach IV–VIII.

Dość często wykorzystywanym rozwiązaniem organizacyjnym w naszej szkole jest skracanie nauki uczniom i uczennicom migracyjnym uczącym się w klasie powitalnej. Zaangażowanie nauczycielek, elastyczność w doborze metod pracy, a przede wszystkim indywidualizacja

pracy na zajęciach i podążanie za potrzebami dziecka przynoszą efekty w postaci skracania pobyty w takim oddziale. W momencie, w którym zespół nauczycieli i nauczycielek widzi, że poziom komunikacji w języku polskim umożliwia dziecku podjęcie nauki języka edukacji szkolnej, składany jest stosowny wniosek i dziecko przenoszone jest do oddziału ogólnodostępnego. Często takie działanie jest traktowane przez dziecko i jego rodziców jako rodzaj nobilitacji i staje się dodatkowym motywatorem do pracy w szkole i domu.

W celu rozwijania kompetencji międzykulturowych nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej podejmują również współpracę ze szkołami w Danii, Katarze, Hiszpanii i Ukrainie. W jednej z klas drugich realizowany jest międzynarodowy projekt „Active Sister Schools”, który ma na celu wspieranie interakcji między dziećmi ukraińskimi, polskimi i ich rówieśnikami i rówieśnicami z Ukrainy i Danii. Udział w projekcie zapewnia płaszczyznę do wymiany kulturowej, a comiesięczne wyzwania, które podejmują dzieci, dają im możliwość współpracy i wzajemnego uczenia się. Z kolei nauczycielka koordynująca działania ma możliwość poznawania nowych rozwiązań metodycznych oraz dzielenia się wiedzą i dobrymi praktykami z nauczycielami i nauczycielkami z innych krajów.

8.8. „Klasa eksperymentalna”

W klasach starszych doświadczenie klas mieszanych zostało przełożone na przygotowanie eksperymentu pedagogicznego, nad którym pracowała dyrekcja, kadra nauczycielska, a także nasi partnerzy z Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Eksperyment został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2023 roku i w wyniku przeprowadzonego naboru oddział eksperymentalny na poziomie klasy czwartej rozpoczął działalność w roku szkolnym 2024/2025. Oprócz licznych przedsięwzięć o charakterze jednorazowym w oddziale tym odbywają się cykliczne zajęcia z wielokulturowości, która stała się jednym z realizowanych w klasie przedmiotów. Zajęcia te są realizowane przez Katarzynę Sołkowicz, doświadczoną specjalistkę, organizatorkę wielu akcji o charakterze międzykulturowym w naszej szkole, orędowniczkę edukacji międzykulturowej. Jednak i ta klasa nie uniknęła problemów. Najważniejszy z nich to niefortunny rozdział chłopców i dziewcząt, który był wynikiem przeprowadzonego naboru. Chłopcy to głównie uczniowie polscy, a dziewczynki to uczennice o korzeniach ukraińskich lub białoruskich. W tym wieku często zauważalny jest rozdział klasy ze względu na płeć, niezależny od narodowości. Jednak w tym wypadku fakt ten uwidocznił podział klasy, nabierając cech podziału według narodowości.

Po serii spotkań z rodzicami podjęliśmy kroki propagujące funkcjonowanie klasy, przez co udało się uzupełnić oddział o chłopców z doświadczeniem migracyjnym i dziewczynki – uczennice polskie. Tymczasem zintensyfikowaliśmy też i uporządkowaliśmy działania

z obszaru wielokulturowości. Choć działania te niewątpliwie uatrakcyjniają funkcjonowanie klasy, to naszą uwagę zwróciło powracające stwierdzenie wychowawcy o potrzebie traktowanie tej klasy jako „normalnej grupy nastolatków”. To podejście okazało się kluczem do lepszego zrozumienia procesów zachodzących w takiej klasie. Liczne warsztaty, wyjścia, spotkania realizowane w tej grupie nie tylko podnosiły jej świadomość międzykulturową, ale również, a być może przede wszystkim, doprowadziły do integracji oddziału. Obecnie, już jako klasa piąta, oddział eksperymentalny to spójna grupa nastolatków, którzy potrafią współpracować, ale którzy miewają takie same problemy jak inne klasy na tym poziomie. Uświadomiliśmy sobie, że to właśnie powinien być główny cel klas wielokulturowych. Zdobyć wiedzę o innym kraju bądź poznać perspektywę innej religii czy innego społeczeństwa to wartościowe doświadczenie. Jednak bardziej kluczowe jest dotarcie do momentu, w którym uczniowie i uczennice mają swoje problemy i swoje sukcesy, jednak nie relatywizują ich w codziennym funkcjonowaniu do kwestii narodowości. Wspólnie świętują, uczą się, ale czasami kłócą się czy dyskutują. To wszystko dzieje się w perspektywie różnorodności młodych ludzi, a nie w perspektywie przynależności narodowej.

8.9. Wnioski i rekomendacje

Niemal wszyscy uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji w naszej szkole to dzieci z Ukrainy lub Białorusi, krajów bliskich sobie językowo i kulturowo. Dla dzieci w młodszych wiekach szkolnym ważniejsze są relacje z rówieśnikami i rówieśnicami, dobra zabawa i wspólna praca niż kraj pochodzenia kolegi bądź koleżanki. W klasach I–III, w klasie powitalnej, mamy tylko jedno dziecko pochodzące z Gruzji. Dziewczynka jest z nami stosunkowo krótko, świetnie funkcjonuje w grupie z dziećmi z Ukrainy i Białorusi. Na tym etapie nie zauważyliśmy potrzeby modyfikowania stosowanych metod i form pracy z dzieckiem. Podobną sytuację zaobserwowaliśmy w klasie VIII, do której dołączył uczeń z Gruzji. Podstawowa różnica to język pochodzenia dziecka, który nie pozwala na komunikację wykorzystującą podobieństwo języków. Tutaj szczególną rolę może odgrywać język pośredniczący, najczęściej angielski. Dlatego w klasach zróżnicowanych kulturowo i językowo szczególny nacisk kładziemy na naukę tego języka jako medium komunikacyjnego, wobec którego uczniowie i uczennice o różnym pochodzeniu mają równe szanse. W miarę możliwości takie klasy korzystają z dodatkowych godzin nauki języka angielskiego.

Rozpoczęte procesy są ciągłą pracą na żywym organizmie i nie stanowią zamkniętych ani całkowicie bezproblemowych rozwiązań. Mają charakter doświadczenia, które wymaga uważnego oglądu i dopasowania do specyfiki placówki, a także ciągłej ewaluacji i bieżących korekt. Mimo różnic rozwojowych na poziomie klas I–III oraz klas IV–VIII znaczna część rekomendacji do organizacji nauczania w kontekście wielokulturowym ma charakter uniwersalny.

Rekomendacje

- Niezwykle **ważną rolę** w procesie nauczania dziecka z doświadczeniem migracji **odgrywają kompetencje wychowawcze i komunikacyjne nauczycieli i nauczycielek**. Istotne jest swobodne posługiwanie się metodami aktywnymi oraz umiejętność ich modyfikowania na potrzeby pracy w klasie międzykulturowej lub wielokulturowej.
- **Nauczanie na etapie wczesnoszkolnym** powinno być oparte na wizualizacji, **wykorzystywaniu gier dydaktycznych, elementów dramy**, a przede wszystkim **małych projektach**, podczas których uczniowie i uczennice mają okazję komunikować się z innymi, współpracować i wypracowywać wspólnie rozwiązania.
- W pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji **należy stosować** przede wszystkim **ocenianie kształtujące oparte na informacji zwrotnej**, które ułatwia wskazywanie mocnych stron dziecka.
- **W adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji** należy też zwrócić uwagę na ich **naturalne traktowanie jako członków i członkinie klasy**, bez tworzenia szczególnej atmosfery wokół nich. Dobrze jest pozostawić im pewną swobodę w budowaniu relacji i nie próbować asymilować, a jedynie pomagać w integracji.
- Dodatkowo **w klasach IV–VIII** należy zwrócić uwagę na bardziej zakorzenione zwyczaje lub częściowo rozbudowane poczucie przynależności kulturowej. W tym celu warto uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji **umożliwiać sięganie do zasobów, które przywieźli ze sobą do Polski**. Stąd szczególna rola nauki metodą projektu, która umożliwia włączenie doświadczenia i wcześniej zdobytej wiedzy w procesie bieżącego nabywania nowych kompetencji. Jednocześnie ich wkład stanowi wartość dodaną dla uczniów i uczennic wychowanych w polskim systemie edukacji.
- **Konieczne jest wsparcie instytucjonalne kadry pedagogicznej** w zakresie przygotowania do pracy w grupach międzykulturowych i wielokulturowych. Mówiąc o instytucjach, mamy na myśli uczelnie, ośrodki kształcenia i doskonalenia kadry nauczycielskiej, organizacje pozarządowe.
- Wartościowym rozwiązaniem jest **propagowanie dobrych praktyk, również przez organizowanie lekcji pokazowych i (lub) warsztatów** prowadzonych przez nauczycieli praktyków dla mniej doświadczonej kadry.
- **Potrzeba większego wsparcia w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej** przez specjalistów i specjalistki posługujących się językiem ukraińskim i (lub) rosyjskim. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji przyjazdu dużej liczby uchodźców, którzy mierzą się z traumami wojennymi. Ciągłe też brakuje specjalistów i specjalistek, którzy mogliby przeprowadzić pogłębioną diagnozę pedagogiczno-psychologiczną dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

- Korzystna byłaby możliwość przydzielenia dodatkowych godzin języka angielskiego, bez wykorzystania rezerwowych godzin dyrektorskich. Dotyczy to klas z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, niezależnie od kraju ich pochodzenia.

8.10. Podsumowanie

Dzięki podejmowaniu różnych działań prowadzących do inkluzji mamy dziś przygotowane środowisko szkolne, które jest pozytywnie nastawione do dzieci z doświadczeniem migracji. Mamy także przeszkoloną kadrę pedagogiczną, asystentkę międzykulturową, klasy – powitalną i wielokulturową. Na bieżąco wprowadzamy treści edukacyjne, które odzwierciedlają wielokulturowość. Przeprowadzamy diagnozy w celu uwzględnienia indywidualnych potrzeb naszych uczniów i uczennic oraz zapewniamy im dodatkowe zajęcia z języka polskiego, a w razie potrzeby organizujemy zajęcia wyrównawcze. Zapewniamy wsparcie psychologiczne dla uczniów i uczennic przeżywających trudności adaptacyjne. Organizujemy wydarzenia, które celebrować różnorodność kulturową, a także spotkania i uroczystości integracyjne angażujące rodziców uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w życie szkolne. W szkole panuje atmosfera akceptacji i szacunku dla różnorodności kulturowej. Staramy się aktywnie przeciwdziałać wszelkim formom dyskryminacji i ksenofobii. Jednym z działań antidyskryminacyjnych podjętych przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej był udział w projekcie „Respektuj.pl”. Był to cykl zajęć i warsztatów o tematyce antidyskryminacyjnej i antyprzemocowej, a jego podsumowaniem był udział w konkursie [Respektuj.pl](https://um.warszawa.pl/waw/wcies/szkola-przyjazna-prawom-czlowieka). Nauczycielki wspólnie z dziećmi przygotowywały krótkie filmiki nawiązujące do tej tematyki i nawet otrzymaliśmy wyróżnienie oraz certyfikat „Szkoły Respektującej”. Istotnym elementem naszych działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, ksenofobii i przemocy był systemowy program **„Szkoła przyjazna prawom człowieka”**¹⁰¹. Odbył się cykl szkoleń dla kadry pedagogicznej, a także spotkania informacyjne dla rodziców oraz pracowników i pracownic administracji i obsługi, które były inspiracją, a jednocześnie dały narzędzia reagowania na przejawy przemocy i dyskryminacji.

To wszystko sprawia, że jesteśmy na etapie przechodzenia z procesu integracji do inkluzji. Ideałem byłoby osiągnąć stan pełnej inkluzji, ale zdajemy sobie sprawę, że jako szkoła mamy jeszcze wiele do zrobienia.

¹⁰¹ <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/szkola-przyjazna-prawom-czlowieka>

9. Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkole średniej

9.1. Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie dobrych praktyk edukacyjnych w zakresie nauczania oraz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w środowisku szkoły średniej. W obliczu rosnącej liczby dzieci z różnych krajów i kultur edukacja staje się kluczowym obszarem wsparcia i adaptacji. Edukacja odgrywa fundamentalną rolę w społecznej i kulturowej integracji młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Szkoła średnia staje się miejscem, gdzie uczniowie i uczennice nie tylko zdobywają wiedzę, ale także uczą się języka, norm społecznych, budują relacje z grupą rówieśniczą oraz nauczycielami i nauczycielkami. Dzięki szkole, do której często trafiają przypadkowo, mogą budować więzi, które staną się fundamentem ich nowego życia w nieznanym kraju. Niniejszy rozdział stanowi opis dobrych praktyk, jakie zostały stworzone na potrzeby szkolnej społeczności w latach 2016–2025 w XIV Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku i został napisany na podstawie doświadczeń zarządzania tą placówką edukacyjną oraz współpracy z podmiotami pochodzącymi z innych krajów, rodzicami, uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym, a także nauczycielami i nauczycielkami oraz instytucjami pracującymi z młodzieżą o tej specyfice w obszarze nauczania i wychowania.

Fakt, że pierwsi uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym pojawili się w szkole kilka lat przed wybuchem pełnoskalowej wojny w Ukrainie w 2022 roku, bardzo pomógł w organizacji pomocy uchodźcom i zbudowaniu całego systemu wsparcia i integracji.

9.2. O szkole

Czternaste Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II w Gdańsku położone jest w dzielnicy Zaspa, w nadmorskiej części miasta, na najpopularniejszym osiedlu, pośród bloków zarówno wybudowanych w latach osiemdziesiątych, jak i nowych apartamentowców. Szkoła należy do Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 im. Jana Pawła II w Gdańsku. Na dzień 31 marca 2025 roku w szkole uczyło się 610 uczniów, w tym 30 uczniów z doświadczeniem migracyjnym z Ukrainy, Białorusi i Chin oraz dwóch Polaków, którzy powrócili z Kanady i ze Stanów

Zjednoczonych, a także obywatele Federacji Rosyjskiej, w tym z Czeczenii. Ponadto w poprzednich latach do szkoły uczęszczali imigranci z Afganistanu, Brazylii i ze Stanów Zjednoczonych. Uczniów i uczennice z doświadczeniem migracyjnym można podzielić na kilka grup: imigranci sprzed wojny, uchodźcy wojenni, uczniowie i uczennice powracających rodziców, inne sytuacje i drogi przybycia.

Kadra nauczycielska w szkole liczy czterdzieści osób (nauczyciele i nauczycielki początkujący, kontraktowi i dyplomowani). Jest to grupa różnorodna wiekowo i na różnym poziomie awansu zawodowego.

W Zespole Szkół Ogólnokształcących (w tym w XIV Liceum Ogólnokształcącym) pracują również osoby z doświadczeniem migracji – zarówno na stanowiskach pedagogicznych, jak i na stanowiskach niepedagogicznych. Są to następujące etaty:

- stanowiska pedagogiczne:
 - psycholog szkolny (Federacja Rosyjska),
 - dwóch wychowawców świetlicy w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 8 (Ukraina),
- stanowiska niepedagogiczne:
 - kierownik administracyjny (Ukraina),
 - trzy pomoce nauczyciela (Ukraina),
 - trzy osoby sprząające (Ukraina).

9.3. Przykłady konkretnych rozwiązań stosowanych przez kadre pedagogiczną

Uwagi wstępne

Stosowanie dobrych praktyk w nauczaniu i integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji przyczynia się do **budowania otwartego i empatycznego środowiska szkolnego**.

Wymaga to jednak zaangażowania całej społeczności szkolnej oraz systematycznego rozwijania kompetencji międzykulturowych nauczycieli i nauczycielek. Zaangażowanie i współpraca w zespołach nauczycielskich spowodowały, że nauczyciele i nauczycielki wypracowali założenia, które są podwaliną każdego procesu edukacyjnego. Pierwszą zasadą jest to, że przedkładają skuteczność komunikacji nad poprawnością – priorytetem jest zrozumienie i swobodna komunikacja ucznia / uczennicy, a nie bezbłędność językowa. Nauczyciele i nauczycielki diagnozują potrzeby i dbają o dobrostan uczniów i uczennic. Dążą do integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym z rówieśnikami i rówieśnicami. Uznają, że sprzyjające warunki są podstawą dobrej edukacji.

Założenia kształcenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym

a. Zasada pierwsza: „Mów, jak potrafisz”

Nauczyciele i nauczycielki nie poprawiają błędów językowych. Zachęcają do mówienia w języku, w którym najlepiej się uczniowi / uczennicy komunikować, lub do mieszania języków w wypowiedzi. Powtarza się formułowanie komunikatu: „Mów, jak potrafisz”. Chodzi o to, aby nie tworzyły się sztuczne bariery językowe. Nauczyciele i nauczycielki odchodzą od oceny języka (nie poprawiają, nie komentują poprawności), za to są nastawieni na słuchanie i odbiór treści. Często sami wspomagają swoje wypowiedzi wielojęzycznością – także korzystają ze swoich zasobów, wspierając proces rozumienia, na przykład nauczyciel języka angielskiego zna język rosyjski, więc zadaje pytanie uczniowi / uczennicy, czy dla lepszej komunikacji może również wtrącać słowa (zdania, komunikaty) w języku rosyjskim. Za zgodą uczniów i uczennic¹⁰² posługuje się rosyjskim w momencie, gdy zawodzi znajomość polskiego lub angielskiego. Niektórzy wykorzystują też znajomość języka niemieckiego, co zwłaszcza przydaje się w wypadku uczniów i uczennic przybywających po pobycie w ośrodkach imigranckich w Niemczech (na przykład Czeczeni i Czeczenki), którzy także rozumieją trochę ten język. O ile uczniowie i uczennice z krajów słowiańskojęzycznych radzą sobie lepiej ze zrozumieniem języka, o tyle dużo trudniej komunikować się z uczniami i uczennicami z krajów o zupełnie innym systemie językowym, na przykład azjatyckich, a także o ogromnych różnicach kulturowych w sensie mentalnym, na przykład muzułmańskich, ponieważ nawet podstawowe różnice kulturowe wymagają od nauczycieli i nauczycielek nieustannej czujności, czy rozumienie treści i kontekstów jest właściwe i czy nie budzi niepokojów z powodu szumu komunikacyjnego.

b. Zasada druga: „Pokaż, jeśli nie potrafisz powiedzieć”

Nauczyciele i nauczycielki zachęcają do korzystania z języka ciała, gestów i wizualizacji jako wsparcia komunikacji. Naszej szkole na pewno pomaga doświadczenie w pracy z uczniami i uczennicami w komunikacji alternatywnej, więc również w komunikacji z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym poszukujemy różnych form i narzędzi komunikacji. Używamy

¹⁰² Wielokrotnie podczas spotkań z nauczycielami i nauczycielkami spoza naszej szkoły na konferencjach, spotkaniach sieciowych i innych wydarzeniach poświęconych tematyce integracji imigrantów i kształcenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji (UDM) w polskich szkołach słyszałam opinie, że ukraińscy uczniowie i uczennice nie chcą mówić po rosyjsku. Z kolei nauczyciele i nauczycielki z naszej szkoły za każdym razem konsultują z uczniami „asortyment” pomocy komunikacyjnych i nie odnotowaliśmy sytuacji, gdy posilkowanie się językiem rosyjskim byłoby niemiłe widziane. Wychodząc z założenia, że poszukujemy wszelkich dróg komunikacji, i nie jest to jedna tylko droga, budujemy pakiety indywidualnie, co w zasadzie powoduje, że drogi komunikacyjne dla każdego ucznia i nauczyciela indywidualnie mogą być różne w zależności od tego, co najbardziej – jak mówią nauczyciele i nauczycielki – „się sprawdza”.

gestów, obrazków, piktogramów podobnych jak w aplikacjach komunikacji alternatywnej. Uznajemy, że każdy sposób jest dobry, byle nadawca porozumiał się z odbiorcą.

c. Zasada trzecia: „Nie chowamy telefonów”

W naszej szkole telefony komórkowe są narzędziem porozumienia, aplikacje translatorskie stają się podstawowym i najbardziej dostępnym asystentem w trakcie lekcji i poza nimi. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migranckim praktycznie nieustannie korzystają z szybkiego dostępu do informacji, zwłaszcza gdy uczestniczą w lekcjach, podczas których nauczyciele i nauczycielki omawiają trudne i skomplikowane zagadnienia na poziomie rozszerzonym. Korzystają z aplikacji „słuchających” – głosowych, szybko przetwarzających i skanujących obrazy. Posługują się nimi bardzo sprawnie także w trakcie wykonywania zadań samodzielnych. Na przykład nauczyciel / nauczycielka organizuje pracę w grupach lub parach. Uczniowie i uczennice pracują nad rozwiązaniem problemu na polskim materiale i tłumaczą te fragmenty, które nie są zrozumiałe. Podczas tworzenia odpowiedzi ich zadaniem jest stworzyć odpowiedź w języku polskim, najczęściej więc tworzą notatki, sprawdzając pojedyncze słowa lub frazy. W zależności od znajomości języka polskiego dostrzegamy częstotliwość sięgania po telefony. Im kto jest krócej w Polsce, częściej i dłużej potrzebuje korzystać z tłumacza. Podczas pracy w grupach z uczniami i uczennicami polskimi wśród osób dopiero przybyłych można zaobserwować zasadę, że po telefony sięgają wszyscy, aby komunikować się także podczas realizacji wspólnego zadania. W pracy projektowej, często ustalając podział ról, uczniowie i uczennice tłumaczą między sobą zadania, które mają wykonać, i również używają translatora do objaśnień. Telefon jest pierwszym i najważniejszym pośrednikiem w kontaktach z otoczeniem dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym.

d. Zasada czwarta: „Kolega / koleżanka asystentem i wsparciem”

Nauczyciele i nauczycielki, stosując metody aktywizujące uczniów, organizują pracę w grupach – od dwuosobowych zespołów samokształceniowych po kilku-, kilkunastoosobowe grupy projektowe. Na lekcjach uczniowie i uczennice często otrzymują zadania polegające na konieczności przeciwiczenia jakiegoś schematu myślenia, stworzenia jakiejś hipotezy i argumentowania jej, zadania z samodzielnego myślenia krytycznego, analizy, wnioskowania. Uczniowie i uczennice często pracują także nad miniprojektami, nakierowanymi na przedstawienie jakiegoś ważnego rozwiązania lub prezentacjami przedstawiającymi jakiś ważny i skomplikowany problem, a przedstawienie go na forum klasy często wpisuje się metodycznie w zasadę, że uczniowie uczą uczniów. Opisane tu środowisko metodyczne sprzyja warunkom współpracy i interakcji z rówieśnikami i rówieśnicami. Uczniowie

i uczniowie są zobligowani do komunikowania się ze względu na zadania, które muszą wykonać. Praca w parach i w grupie ułatwia następujące sytuacje komunikacyjne:

- uczniowie i uczennice w trakcie pracy nad pisemnym zadaniem ustalają wspólnie sformułowania, tezy, odpowiedzi, co sprawia, że jedni „uczą” drugih, na przykład przez poszukiwanie poprawnego sformułowania, poprawiają się nawzajem albo objaśniają, co i jak powinno „brzmieć” – jedni stają się nieformalnymi nauczycielami i nauczycielkami drugih,
- często uczniowie i uczennice pochodzący z tego samego kraju szybko zaprzyjaźniają się i jeśli chodzą do tej samej klasy, często razem siadają w ławce. Nauczyciele i nauczycielki dostrzegają, że uczniowie i uczennice czują się lepiej, gdy mają obok siebie osobę, która ich rozumie, wywodzi się bowiem ze zbliżonego lub tego samego kręgu językowego. Chodzi tu zapewne o wyrażanie uczuć, emocji i wspólne doświadczenia biograficzne (na przykład doświadczenie wojny, migracji, straty, ale i innego systemu szkolnictwa). Dlatego nauczyciele i nauczycielki starają się pozytywnie zagospodarować nawiązujące się przyjaźnie i pozwalają na pracę także w niewielokulturowych parach, na przykład podczas ćwiczeń samokształceniowych. Przykład: w trakcie ćwiczenia przedimków na lekcji języka niemieckiego nauczyciel poleca przeciwiczenie dialogu w parach – uczniowie z Ukrainy pracują razem, tłumaczą sobie zadanie, sprawdzają, czy dobrze wykonali zadanie. Z perspektywy nauczyciela języka niemieckiego nie ma w tym momencie znaczenia, czy porozumiewają się po polsku, czy po ukraińsku. Swoboda kanału komunikacji daje poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Inny przykład: podczas lekcji języka polskiego uczniowie i uczennice pracują nad zbudowaniem trzech argumentów do tezy. Uczniowie z Ukrainy, którzy siedzą razem w ławce, wspólnie budują zdania po polsku, sprawdzają w aplikacji tłumacza. W ten sposób także uczą się języka polskiego, podobnie jak uczniowie polscy – pracując wspólnie nad umiejętnościami z języka obcego. Odpowiedzi za chwilę przedstawią na forum klasy. Rezultatem pracy jest nie tylko dobrze wykonane zadanie, ale także wzajemne wzmocnienie – uczniowie są bardziej pewni siebie przy wsparciu kolegi / koleżanki, a także sami muszą się angażować w polską komunikację, nikt ich w tym nie wyręczy (tak mogłoby być, gdyby polskojęzyczny kolega z ławki przejmował inicjatywę i dominował duet ze względu na lepszą znajomość języka).

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że w każdej klasie wyłania się spontanicznie „opiekun” ucznia / uczennicy z doświadczeniem migracyjnym, który sam bierze odpowiedzialność za wspomaganie, tłumaczenie, jest „mostem” i wsparciem. Kiedy grupa rówieśnicza przejmuje „opiekę”, wówczas nie trzeba martwić się o integrację także poza szkołą – uczniowie zapoznają

nowego ucznia nie tylko z wiedzą jawną i „niejawną”¹⁰³ na temat szkoły, ale także wprowadzą do życia towarzyskiego, które odbywa się po lekcjach, co niewątpliwie dobrze wpływa na dobrostan uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy często w kraju swojego pochodzenia zostawili swoich przyjaciół i teraz mogą czuć się bardzo samotni.

e. Zasada piąta: „Nie wszystko tak samo i dla wszystkich”

Nauczyciele i nauczycielki diagnozują i dostosowują zadania dla uczniów i uczennic, personalizują kanały komunikacji i sposoby przyswajania wiedzy. W zasadzie trudno tu mówić o jednym wypracowanym modelu wsparcia i kształcenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Raczej są to indywidualne ustalenia, dopasowywane do potrzeb każdej z takich osób. Nauczyciele i nauczycielki posiadają wypróbowany asortyment pomocy i metod. Pośród nich można wymienić:

- korzystanie z YouTube’a (funkcje transkrypcyjne do filmów i materiałów edukacyjnych),
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna z tłumaczeniami w innych językach,
- korzystanie z translatorów,
- pomoc uczniowska,
- lekcje indywidualne i w małych grupach, konsultacje, zajęcia dodatkowe,
- zaliczanie materiału indywidualne przy wsparciu nauczyciela po lekcjach,
- tworzenie harmonogramu realizacji materiału w innym trybie niż pozostali uczniowie i uczennice, w tym także indywidualny tok nauki.

Wychowawca klasy podczas spotkań z uczniem / uczennicą, a także z ich rodzicami, ustala formy wsparcia i możliwości samodzielnego, indywidualnego kształcenia w następujących obszarach:

- zaliczanie materiału,
- formy pracy,
- materiały do kształcenia (nie musi to być podręcznik, mogą to być na przykład zasoby sieciowe w języku ucznia),
- sposoby komunikowania,
- treści lekcji indywidualnych lub w kameralnych grupach (nauczyciele i nauczycielki wspomagają na przykład w niwelowaniu różnic programowych).

Następnie uczniowie i uczennice oraz nauczyciele i nauczycielki pracują według umówionych reguł. W odpowiednim czasie (to indywidualne ustalenia, ale najczęściej raz na pół roku) następuje ewaluacja zastosowanych działań.

¹⁰³ Używam tego określenia w kontekście japońskiej teorii „wiedzy jawnej” i „wiedzy niejawnej” w organizacjach. Najbardziej klasyczne odniesienie pochodzi od Ikujiro Nonakiego i Hirotaki Takeuchiego – to oni rozwinęli koncepcję tworzenia wiedzy organizacyjnej i wprowadzili pojęcia wiedzy jawnej i ukrytej (tacitej) w zarządzaniu (I. Nonaka, H. Takeuchi, Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak japońskie firmy dynamizują procesy innowacji, Warszawa 2000).

f. Zasada szósta: „Opowiedz nam o swoim kraju”

Zgodnie z szóstą zasadą w przebiegu realizacji podstawy programowej nauczyciele i nauczycielki często wykorzystują treści do odniesienia się do podstawy programowej czy – szerzej – kultury kraju, z którego pochodzi uczeń / uczennica. Przykład pierwszy: nauczyciel / nauczycielka pracuje z uczniami nad treściami dotyczącymi kultury i sztuki średniowiecznej. Uczniowie i uczennice pracują w parach „eksperckich” – każda para jest ekspertem z innego zagadnienia. Uczennice z Ukrainy wybierają obszar „architektura”. Tworzą prezentację i przedstawiają temat, opierając się na zabytkach kultury europejskiej, ale też przedstawiają budowlę ze swojego kraju. Omawiają na ich przykładzie problematykę. Dzięki temu nie tylko mogą wykorzystać wiedzę i doświadczenia konstruowane na wcześniejszej wiedzy, lecz również poszerzają wiedzę uczniów i uczennic w klasie na temat swojego kraju. Drugi przykład: uczeń z Czeczenii, muzułmanin, przynosi Koran. Odczytuje i omawia fragmenty. Następuje wymiana wiedzy o starożytnych korzeniach kultury. Można tu doszukiwać się podobieństw w schematach opowieści czy wykładni ideowej, analizować różnice. Nauczyciel / nauczycielka osiąga tu wiele dodatkowych rezultatów oprócz tradycyjnie edukacyjnych: uczeń czuje się zauważony. Staje się „ekspertem”, dzieli się wiedzą z innymi. Przekłada znajome treści na język polski. Konfrontuje nową wiedzę z dotychczasową. Dzięki idei łączenia i wykorzystywania treści znanych uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracyjnym, związanych z ich kulturą, nauczyciele i nauczycielki:

- Pracują na bazie myśli konstruktywistycznej wspomagającej skuteczne nauczanie, polegającej na przekonaniu, że należy sięgnąć do wiedzy, z jaką przyjechali już uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, a wyniesioną z ich systemów szkolnictwa, i na niej budować kolejne treści, jakich wymaga nasz system szkolny. Dzięki temu uczniowie i uczennice nie są jak *tabula rasa* – mogą wykazać się wcześniej zdobytą wiedzą, wykorzystać swoje zasoby jako bazę do kształcenia w nowej szkole i stać się dla rówieśników i rówieśnic „ekspertami” w dziedzinie, której tamci nie znają. Taki zabieg niewątpliwie nobilituje ich w oczach polskich uczniów i uczennic, dając poczucie sukcesu szkolnego.
- Okazują szacunek innym kulturom. W oczach wszystkich uczniów i uczennic (imigrantów i imigrantek oraz polskich uczniów i uczennic) pokazują, że świat jest różnorodny, a każde miejsce, skąd pochodzimy, jest tak samo piękne i ważne, ukształtowane na bogactwie kulturowym. Tym samym prowadzą nieocenioną pracę wychowawczą nad postawami otwartości wobec innych kultur, narodów i religii, która nie odbywa się wyłącznie na poziomie deklaracji, ale na poziomie dobieranych treści podstawy programowej, w codziennym, zwykłym toku nauki.

9.4. Przykłady metod stosowanych na poszczególnych przedmiotach

Nauczyciele i nauczycielki uznają, że najtrudniejsze dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym są szczególnie dwa przedmioty: język polski i historia. Pozostałe wymagają oczywiście sprawności w pisaniu, jednak nie jest ona tak istotna przy przyswajaniu materiału z uwagi na możliwość wykorzystywania materiałów w języku ucznia. Nauczyciele i nauczycielki korzystają z „zamienników”. Najczęściej wykorzystują następujące:

- Akademia Khana,
- YouTube,
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna,
- zasoby Canva,
- Scholar,
- inne materiały w dostępnych językach dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym.

Uczniowie i uczennice bardzo często na poziomie liceum znają już na tyle język angielski, że korzystają z dostępnych materiałów w tym języku. W wypadku uczniów z Afganistanu, Chin, Brazylii, Stanów Zjednoczonych komunikacja odbywa się w tym języku jako pierwszym i podstawowym. Nierzadko z tego kodu korzystają także uczniowie i uczennice z Białorusi, Rosji, Ukrainy – im starsi, tym lepiej radzą sobie z komunikacją w języku angielskim. Jak wyjaśniają nauczyciele i nauczycielki, na początku nie preferują jednego języka do komunikacji. Zachęcają do komunikacji jakiegokolwiek, która jest nakierowana na cel edukacyjny: poznać i zrozumieć materiał oraz zdobywać umiejętności w jego przetwarzaniu i wykorzystywaniu.

9.4.1. Język polski

Nauczyciele i nauczycielki języka polskiego podkreślają podwójną rolę lekcji języka polskiego w szkole, która określa się w dwóch obszarach:

- kształcenie języka polskiego jako obcego,
- realizacja podstawy programowej – wdrażanie wiedzy i umiejętności przygotowujących do matury z języka polskiego.

Takie widzenie przedmiotu generuje wiele problemów, między innymi w związku z koniecznością oceniania postępów ucznia. Nauczyciele i nauczycielki na początkowych etapach pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym muszą bardzo ograniczyć i sprecyzować cele edukacyjne – najczęściej deklarują dostosowanie wymagań

do umiejętności językowych i pomijają aspekty poprawnościowe. Zagadnieniu metod kształcenia na języku polskim poświęciłam cały artykuł, który ukazał się w czasopiśmie „Polonistyka”¹⁰⁴.

Etap pierwszy: Czy rozumiesz?

Nauczyciel / nauczycielka dba przede wszystkim o porozumienie. Wprowadza krótkie formy komunikacyjne, zachęca do mówienia, nawet jeśli na początku jest to połączenie kilku języków lub mówienie pojedynczymi słowami. W tym sensie język ma charakter wyłącznie użyteczny i służy podstawowej komunikacji. Na tym pierwszym etapie bardzo przydają się nasza otwartość, zachęcanie do różnorodnej komunikacji, częste podejmowanie inicjatywy (na przykład zadawanie uczniom bardzo prostych pytań typu: „Jak się masz dzisiaj?”) oraz internetowe translatory, które każdy z nas nosi w swoim smartfonie. Jeśli uczeń / uczennica obawia się mówić po polsku i widać jego zawstydzenie, zahamowania, warto poprosić, aby mówił w swoim języku i słuchał, jak my powoli, w krótkich zdaniach i komunikatach mówimy w swoim (w wypadku ukraińskiego, białoruskiego czy rosyjskiego łatwo nam zrozumieć podstawowe komunikaty). Gdy nie potrafimy zrozumieć informacji, wówczas korzystamy z obrazków, pokazywania przedmiotów lub gestów.

Etap drugi: Od diagnozy do indywidualnego planu rozwoju

Nauczyciele w pierwszych dniach obecności nowego ucznia / nowej uczennicy dokonują diagnozy umiejętności językowych zgodnie ze standardami:

- 1. Początkujący: A1 – *Beginner*, A2 – *Pre-Intermediate*.
- 2. Średniozaawansowany: B1 – *Intermediate*, B2 – *Upper-Intermediate*.
- 3. Zaawansowany: C1 – *Advanced*, C2 – *Proficient*¹⁰⁵.

Następnie zespół nauczycielski buduje indywidualny plan rozwoju, który zakłada, jakich postępów i w jakim czasie możemy oczekiwać i wymagać od ucznia / uczennicy. Jest to edukacyjna, językowa „mapa drogowa” dla wszystkich uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, uwzględniająca początkową skalę umiejętności i czas potrzebny do wyrównania umiejętności językowych.

Etap trzeci: Rozumiem, mówię, piszę

Na kolejnym etapie praca nauczyciela / nauczycielki polega na staraniach, aby indywidualizować nauczanie w zespole klasowym – modyfikować ćwiczenia dla uczniów

¹⁰⁴ Jak krok po kroku realizować kształcenie polonistyczne uczniów z doświadczeniem migracyjnym – poradnik praktyka z propozycją ćwiczeń, „Polonistyka” 2022, nr 48.

¹⁰⁵ Ich szczegółowe opisy zostały przedstawione w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf).

i uczennic migranckich. Gdy klasa pracuje na przykład nad lekturą lub wykonujemy cykl ćwiczeń gramatycznych, w tym czasie uczeń z doświadczeniem uchodźczym powinien pracować nad zadaniami na swoim poziomie językowym. Jeżeli uczeń taki w ogóle nie zna języka polskiego, nauczyciele / nauczycielki zaczynają od wyposażenia go w aparat pojęciowy i uczą najpierw kluczowych słówek z danego działu – takich wyrazów, które często są powtarzane podczas lekcji. Wciąż naczelnym zadaniem jest umiejętność komunikowania się bez barier. Dlatego nie wymagamy umiejętności rozbioru logicznego zdania, jeśli uczeń / uczennica nie potrafi go złożyć. Nie pytamy ze znajomości lektury napisanej dziewiętnastowieczną polszczyzną, skoro uczeń / uczennica nie zna współczesnej.

Etap czwarty: Od kształcenia językowego do kształcenia kulturowego

Praca nad kontekstami kulturowymi jest szczególnie trudna¹⁰⁶. Zresztą problem ze zrozumieniem historii literatury, którą wyklada się na języku polskim, jest szeroko omawiany w kręgu polonistów i dotyczy przede wszystkim polskich uczniów i uczennic. Przemiany, jakie następują w kulturze, życiu społeczno-politycznym czy religijnym, są tak dynamiczne, że polscy uczniowie i uczennice z trudem orientują się w kontekstach rodzimej literatury, co oznacza, że tym bardziej problem będzie dotyczył uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym.

Stojący przed tym wyzwaniem nauczyciele i nauczycielki bardzo często odwołują się do wspólnych doświadczeń, poszukują horyzontu porozumienia w odniesieniu do tego, co przeżyli uczniowie i uczennice, oraz wiedzy, którą już posiadają. Przykładem jest twórczość Adama Mickiewicza, którego korzenie podkreśla jedna z nauczycielek, lub doświadczenie czytania tych samych lektur przez jednego z ukraińskich uczniów, na przykład powieści *Mistrz i Małgorzata* Bułhakowa. Na jednej z lekcji polskiego w czasie omawiania sonetów

¹⁰⁶ We wspomnianym artykule o nauczaniu języka polskiego w szkole pisałam: „Tej prawdy nauczyła mnie lekcja z moim czeczeńskim uczniem, który znakomicie samodzielnie zinterpretował film Tomasza Bagińskiego pt.: »Katedra«. Zachwyconą jego wnikliwą analizą, podczas której używał wyrazu »katedra« na przemian z synonimem »gmach«, zapytałam tylko dla porządku, czy wie, jaką funkcję pełni katedra, i wówczas okazało się, że o tej gotyckiej budowli i jej znaczeniu dla kultury europejskiej mój uczeń nie ma pojęcia. Jak wiele takich pułapek znaczeniowych czeka naszych uczniów w lekturach obowiązkowych, wiemy dobrze. Warto więc na tym etapie poszerzać i pogłębiać czasem oczywiste dla nas wątki fabularne i konteksty kulturowe, ponieważ trudno przewidzieć, na jakie trudności w rozumieniu treści programowych może natknąć się uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Dobrym, prostym ćwiczeniem, szczególnie na wyższych etapach kształcenia, może być dla wszystkich uczniów zadanie pt.: »Księga białych plam«. Uczniowie po przeczytanej lekturze wypełniają kartki i umieszczają je na tablicy pod wspólnym hasłem: »Księga białych plam, czyli czego nie rozumiem«. Bardzo dobre w nauczaniu zdalnym, a także w klasach, gdzie mamy projektor lub tablicę multimedialną, jest wykorzystanie do tego zadania aplikacji padlet. Po powieszeniu wszystkich kartek uczniowie odczytują je i wpisują odpowiedzi tam, gdzie uznają, że wiedzą, jaka jest odpowiedź na pytanie. Zarówno uczniowie, dla których polski jest językiem rodzimym, jak i ci, którzy uczą się go od niedawna dostrzegają zwykle wiele niejasnych fragmentów, sformułowań i symboli, o czym może się dowiedzieć nauczyciel przeprowadzając takie właśnie zadanie”.

uczniowie ukraińscy tłumaczyli wizualne zjawisko, jakim jest step akermński, jako mieniący się w słońcu ocean.¹⁰⁷

9.4.2. Matematyka

Nauczyciele i nauczycielki matematyki opierają się na przekonaniu, że uniwersalność wykładanego przedmiotu sprzyja integracji imigrantów. Dostrzegają szansę w różnych metodach rozwiązywania problemów matematycznych i wszystkie dopuszczają, a nawet jeśli uczniowie uznają, że metoda przedstawiona przez ucznia / uczennicę z doświadczeniem migracyjnym jest prostsza, dopuszczają nowe formy pracy. Tym samym uczniowie i uczennice z innych krajów mają szansę stać się ekspertami alternatywnych metod pracy. Poza tym obserwujemy następujące zasady:

- Nauczyciele i nauczycielki dostosowują poziom języka do możliwości percepcyjnych uczniów i uczennic, a niezrozumiałe treści tłumaczą za pomocą aplikacji translatorskich.
- Nauczyciele bazują na wiedzy i umiejętnościach uczniów i uczennic wyniesionych na wcześniejszych etapach kształcenia i odwołują się do różnic metodycznych - uczniowie i uczennice pokazują sposoby rozstrzygnięcia problemów matematycznych, dzieląc się w ten sposób wiedzą nieznaną dotąd uczniom i uczennicom z polskiego systemu edukacji. Nauczyciele i nauczycielki wskazują na różne równoległe sposoby dochodzenia do rozwiązań i dają uczniom i uczennicom wybór, z którego z nich chcą korzystać.
- Nauczyciele i nauczycielki korzystają z aplikacji, które tłumaczą materiał, takich jak Akademia Khana w języku ucznia / uczennicy.

9.4.3. Historia (także wiedza o społeczeństwie)

Nauczyciele i nauczycielki historii i wiedzy o społeczeństwie przyjmują założenie, aby na równi opowiadać o losach Polaków i narodów, do których należą uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym. Snują analogie, nie rozstrzygają ewentualnych spraw spornych z przeszłości. Pracują według zasad:

- Nauczyciele i nauczycielki wdrażają wątki równoległe, odwołując się do historii kraju pochodzenia uczniów i uczennic migranckich.
- Nauczyciele i nauczycielki zachęcają uczniów i uczennice, aby przedstawiali historię swojego kraju, pokazywali omawiane czasy z perspektywy ich narodu.

¹⁰⁷ Więcej o metodach pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym pisałam w artykule: Wielokulturowa szkoła a perspektywy dyrektora, [w:] Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów, red. S. Kilanowska-Męczykowska, Gdańsk 2023.

- Nauczyciele i nauczycielki wspierają się wizualizacją procesów, które omawiają – infografiką, osią czasu, materiałem filmowym.
- Nauczyciele i nauczycielki wprowadzają do zagadnień dotyczących wiedzy o społeczeństwie analizy porównawcze systemów politycznych.

9.4.4. Geografia

Nauczyciele i nauczycielki geografii odgrywają ważną rolę nie tylko jako osoby przekazujące wiedzę, lecz również jako osoby wspierające proces adaptacji uczniów i uczennic do nowego środowiska. Opowiadając o świecie, także opowiadają o krajach, z których przybyli uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym. To bardzo ważne dla procesu integracji w klasie – dzięki charakterowi przedmiotu, który naturalnie porusza tematy związane z kulturą, przestrzenią i różnorodnością świata. Myślenie globalne stwarza szczególne możliwości budowania otwartości, zrozumienia i integracji. Oto przykłady działań nauczycieli i nauczycielek XIV Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku:

- Nauczyciele i nauczycielki stosują analogie: porównują klimat, krajobraz i gospodarkę kraju ucznia / uczennicy z Polską. Poszerzają w ten sposób krainy geograficzne, które omawiają.
- Nauczyciele i nauczycielki stosują regułę widoczności: wieszają mapy całego świata, a nie tylko wycinkowe, na przykład Polski czy Europy. Pracują też na mapach interaktywnych i Google Earth.
- Nauczyciele i nauczycielki rozpoczynają pracę od uczenia terminologii lub posługują się językiem angielskim oraz mapami i odpowiednikami pojęć.

9.4.5. Przedmioty ścisłe (fizyka, chemia, biologia)

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów ścisłych traktują zagadnienia językowe jako wtórne wobec przekazywanej wiedzy w tych przedmiotach uniwersalnej. Dlatego stosują różne sposoby komunikowania się i poszukują, zwłaszcza na pierwszym etapie pracy z uczniami i uczennicami migranckimi, materiałów dostępnych w ich języku lub w języku im znanym. Ponadto pracują według przyjętych metod:

- Nauczyciele i nauczycielki pracują metodami demonstracyjnymi, na przykład pokazują eksperymenty zamiast wykładu. Wówczas uczniowie i uczennice uczą się przez obserwację i działania.
- Nauczyciele i nauczycielki korzystają z filmików, aby przybliżyć zjawisko, którego uczą się uczniowie i uczennice, korzystają także z infografik i filmików ze stron w języku ucznia / uczennicy. Według nich dobrą bazą pomocy wizualnych z elementami języka ucznia jest Canva.
- Podobnie jak w wypadku uczniów i uczennic polskich, nauczyciele i nauczycielki

wiążą treści nauczania z codziennym życiem ucznia / uczennicy. Nierzadko starają się wykorzystywać wiedzę i doświadczenie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, gdy mówią o zjawiskach odległych polskim uczniom i uczennicom, a dobrze znanym uczniom i uczennicom migranckim, na przykład elementy krajobrazu, którego nie można zobaczyć w Polsce.

- Nauczyciele i nauczycielki uznają translatory za najważniejsze narzędzie komunikacyjne – uczniowie i uczennice mogą ich używać za każdym razem, gdy tego potrzebują. Także w trakcie wykonywanych na ocenę zadań lub podczas sprawdzianów.
- Nauczyciele i nauczycielki diagnozują co jakiś czas poziom znajomości języka polskiego i w odniesieniu do możliwości ucznia / uczennicy upraszczają instrukcje, aby były zrozumiałe. Naczelnym celem jest przyswojenie wiedzy i kształcenie umiejętności oraz uniezależnienie ich od ewentualnych barier komunikacyjnych.

Dzięki tym przykładowym rozwiązaniom uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym mogą szybciej odnaleźć się w nowym środowisku, a integracja w szkole staje się skuteczna i przyjazna.

9.5. Wymagania i ocenianie

Przed kilku laty szkoła zmieniła swój system oceniania z oceny punktowej na ocenę procentową, co spowodowało, że uczniowie i uczennice mają większą świadomość, jakie są ich rzeczywiste osiągnięcia w odniesieniu do matury. Ponadto praca z uczniami i uczennicami ze specjalnymi potrzebami oswoiła kadre pedagogiczną z konstruowaniem wymagań i zadań dostosowanych do możliwości ucznia / uczennicy. Zespoły nauczycielskie uzgadniają dla uczniów i uczennic migranckich, na podobieństwo „indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych”, zakres wymagań i możliwe formy sprawdzania wiedzy i umiejętności. Podchodzą do tego empatycznie i ze zrozumieniem, konsultując często z samymi uczniami i uczennicami, co i jak chcą zaliczać, w jakiej formie będzie to dla nich „najwygodniejsze”. Strategie monitorujące postępy są różne i można je pogrupować następująco¹⁰⁸, co czynię za Małgorzatą Ostrowską¹⁰⁹:

- *wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia:* nauczyciel / nauczycielka stawia na wskazanie mocnych stron pracy, wypunktowanie tego, co uczeń / uczennica potrafi i jak udatnie wykorzystuje nabytą wiedzę i umiejętności. Powinna to być rzeczowa informacja, ze wskazaniem konkretnych przykładów,

¹⁰⁸ *Migracja – Rodzina – Dziecko*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3.

¹⁰⁹ M. Ostrowska, *Jak oceniać uczniów w zintegrowanej klasie? 5 najważniejszych kroków*, Centrum Edukacji Obywatelskiej (<https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Jak-oceniac-uczniow-w-zroznicowanej-klasie.pdf>).

- *odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia / uczennicy*: nauczyciel / nauczycielka pokazuje, gdzie jest i na czym polega błąd. Ważna przy tym staje się forma przekazu, aby rezygnować z form typu „złe wykonałeś zadanie”, a przyjmować raczej formy typu „zauważyłem błąd w...”, a następnie wyjaśnić, na czym on polegał,
- *wskazówki, w jaki sposób uczniowie i uczennice powinni poprawić pracę*: co oznacza, że uczeń / uczennica powinien otrzymać instrukcję do dalszej pracy, na przykład: „wymień”, „wskaż”, „policz”. Jest to rodzaj wskazania na to, co może jeszcze wzbogacić zadanie albo jak można by je wykonać inaczej, lub po prostu materiał uzupełniający, dzięki któremu można bardziej wnikliwie podejść do tematu. To wskazówki nie tylko dla tych, których prace wymagały poprawy, ale także dla tych, którzy wykonali zadanie bez zastrzeżeń.

Poza wymienionymi wyżej metodami nauczyciele i nauczycielki przedmiotów stosują inne sposoby wpisane w szkolny system oceniania. Tu w pierwszych dwóch przykładach czerpiemy terminologię i modele pracy z osiągnięć oceniania kształtującego. Pozostałe to już **autorskie pomysły kadry**:

- **KRYTERIA SUKCESU**: tak jak w ocenianiu kształtującym przed wykonaniem pracy, uczniowie i uczennice oraz nauczyciel / nauczycielka wspólnie omawiają tak zwane kryteria sukcesu, czyli spodziewane efekty, które zapisują na tablicy, a następnie według tych kryteriów omawiają wyniki i ustalają, co zostało zrealizowane oraz co i jak można poprawić po wykonanym i omawianym wspólnie na forum klasy zadaniu,
- **NACOBZU** („Na co będę zwracać uwagę, gdy będę oceniać”), czyli kolejne zastosowanie elementu oceniania kształtującego: nauczyciel / nauczycielka zapowiada uczniom i uczennicom, na co będzie zwracać uwagę, gdy będzie oceniać pracę uczniów i uczennic, a następnie według stworzonej „checklisty” wskazuje na zrealizowane punkty i te, które pozostały do zrealizowania, po czym uczniowie i uczennice poprawiają prace według swojej indywidualnej listy zrealizowanych i niezrealizowanych punktów, co w trakcie wykonywania zadania nieustannie konsultują ze sobą i z nauczycielem / nauczycielką,
- **UMOWA SPOŁECZNA**: uczniowie i uczennice oraz nauczyciel / nauczycielka wspólnie decydują i ustalają, co stanowi o sukcesie w wykonaniu zadania, i umawiają się w „umowie społecznej”, jakie jedna lub dwie umiejętności będą oceniane, na przykład: „Dzisiaj ćwiczymy tylko jedną umiejętność. Opanowanie tej umiejętności to sukces każdego z nas, a żeby go osiągnąć, należy...” – i tylko ona będzie oceniana, a pozostałe umiejętności (lub ich brak) nie będą oceniane. Na przykład praca z języka polskiego będzie oceniana wyłącznie na podstawie umiejętności argumentacyjnych, a nauczyciel / nauczycielka pominie obniżenie noty na przykład za brak przecinków. Wówczas uczniowie, którzy koncentrują się na jednej umiejętności, naprawdę będą mieli poczucie sukcesu zaliczenia zadania i nie zostaną narażeni na frustrację, że inne

- elementy zostały wzięte pod uwagę. Ocena jest za to, czego w danym momencie się uczymy, dzięki temu informacja zwrotna nie będzie zbyt szeroko omawiana, a nauczyciel / nauczycielka może skupić się na tej jednej ćwiczonej umiejętności,
- TO UMIEM: najpierw nauczyciel / nauczycielka wyjaśnia, co jest ważne i co będzie oceniane, a uczniowie i uczennice sami określają gotowość i wybierają, z jakich umiejętności chcą być oceniani. Umawiają się z nauczycielem / nauczycielką, jakie elementy pracy będą oceniane najpierw, a nad czym chcą jeszcze popracować i oddać do oceny w późniejszym czasie. Po wykonanej pracy nauczyciel / nauczycielka za pomocą skali lub prostych, krótkich komunikatów daje informację o stopniu realizacji zadania.

9.6. Pomoc pedagogiczno-psychologiczna dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym

Podstawowym dokumentem, na którym opieramy nasze działania wsparcia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, jest rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹¹⁰. Tak samo wyznajemy zasadę, że dobrostan uczniów i uczennic jest równie ważny, jak kształcenie, gdy pracujemy z uczniami i uczennicami polskimi, jak i z nowo przybyłymi imigrantami i uchodźcami. Oznacza to, że nieustannie nie tylko monitorujemy przebieg realizacji podstawy programowej, ale także wspieramy naszych uczniów / nasze uczennice w sytuacji kryzysu, w jakim się znaleźli. W świetle obowiązujących przepisów dyrektor szkoły ma za zadanie zorganizować pomoc: „[...] w formie stacjonarnej lub zaocznej, pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie: 1) klas terapeutycznych; 2) zajęć rozwijających uzdolnienia; 3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się; zajęć dydaktyczno-wyrównawczych; [...] 5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; 6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji; 9) warsztatów”¹¹¹.

¹¹⁰ Dz.U. z 2023 r. poz. 1798.

¹¹¹ Ibidem.

Wszyscy nauczyciele i nauczycielki, wychowawcy i wychowawczynie, specjaliści i specjalistki w szkole są zobowiązani do udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej, a na terenie placówki organizuje ją dyrektor. Mogą to być zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne, wspierające zdrowie psychiczne, siecujące dzieci z tego samego kraju, aby mogły podtrzymywać więzi, co wpływa na ich dobrostan, lub inne porady i konsultacje czy warsztaty w małych grupach. Warto dodać, że pomoc pedagogiczno-psychologiczną mogą otrzymać także rodzice uczniów i uczennic oraz nauczyciele i nauczycielki, na przykład wychowawcy i wychowawczynie, wspierający w oddziale klasowym proces integracyjny. Cytowane rozporządzenie wskazuje formy pracy z uczniami i uczennicami. Są to konsultacje, warsztaty, zajęcia w małych grupach, także indywidualne, planowane i cykliczne. Nauczyciele i nauczycielki pracują z uczniami i uczennicami indywidualnie. Należy dodać, że grono pedagogiczne stanowi zespół niezwykle różnorodnych osobowości – wychowawcy i wychowawczynie odgrywają rolę „pierwszych przyjaznych dorosłych” i pracują w **metodyce tutorskiej**, co sprzyja budowaniu relacji i poczuciu bezpieczeństwa. Uczniowie i uczennice oraz ich rodziny mają „koło ratunkowe”. Wiedzą od pierwszych chwil w szkole, do kogo zwrócić się w potrzebie, dodajmy: w każdej potrzebie. Z kolei w szkole rozbudowany system wsparcia nauczycieli i nauczycielek (każdy wychowawca / każda wychowawczynie ma szybką drogę pomocy pedagog / psycholog – wicedyrektor – dyrektor oraz zespół wychowawczy i zespół nauczycielski) sprawia, że na wszelką sygnalizowaną pomoc jest bardzo szybka reakcja. Jeśli sytuacja nie wymaga natychmiastowego działania, wszystkie omawiane sprawy w zespole nauczycielskim (nauczyciele i nauczycielki uczący w danej klasie) zostają przeanalizowane podczas cotygodniowej odprawy zespołu pedagogiczno-psychologicznego z dyrektorem i następuje podział zadań: co należy wypracować wewnątrz w szkole i z jakimi instytucjami wsparcia należy się skontaktować, aby pomóc uczniowi / uczennicy lub rodzinie.

Z perspektywy pomocy pedagogiczno-psychologicznej i diagnozy potrzeb wychodzimy z założenia, że potencjalnie wszyscy nasi uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym potrzebują pomocy. Przemawiają za tym następujące przesłanki:

- Nasz uczeń / nasza uczennica ma багаż trudnych doświadczeń, a ich sytuacja rodzinna często jest bardzo nieuporządkowana, dynamiczna i trudna psychicznie.
- Często pierwszą emocją ucznia / uczennicy może być przekonanie, że nie chce być „tutaj” – w tej szkole, klasie, w tym kraju, co skutkuje obniżeniem motywacji do pracy.
- Zwykle uczeń / uczennica nie są pewni swojej przyszłości, nie wiedzą, czy wrócą do kraju swojego pochodzenia, czasem słyszą to w domu od swoich rodziców.
- W domu zostawili wszystko, co było dla nich ważne, a czasem najważniejsze dla nich osoby: ojca, przyjaciół, młodzieńczą miłość.
- Są w obcym kraju, słyszą obcy język i nie czują się tu pewnie, czasem słyszą słowa pogardy, gdy mówią na ulicy w swoim języku.

Wsparcie wychowawcy / wychowawczynie i otoczenia rówieśniczego jest niezwykle potrzebne. Dlatego nauczyciele i nauczycielki, o ile mają czas na przygotowanie swoich uczniów i uczennic, wcześniej rozmawiają o tym, że do klasy dołączy nowa osoba, mówią o jej pochodzeniu, języku, którego używa, a wraz z klasą planują formy pomocy w pierwszych dniach. Uczniowie i uczennice przygotowują prezent powitalny, swoje miniprzewodniki na pierwsze dni i opiekują się nowym kolegą / nową koleżanką. Są również tłumaczami, jeśli potrzeba. Poniżej podano przykłady konkretnych rozwiązań stosowanych przez kadrę pedagogiczną w kontaktach / we współpracy z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracyjnym (pokonywanie barier językowych czy barier kulturowych).

a. Działania podejmowane po przyjęciu ucznia do szkoły:

- pomoc w zapisaniu do szkoły (sekretarka szkoły pomaga wypełnić formularz i daje pierwsze wskazówki na temat organizacji pracy szkoły: kto jest wychowawcą / wychowawczynią, jaki jest plan lekcji, gdzie szukać informacji o szkole, jak zalogować się do dziennika elektronicznego, jak wydawane są posiłki, co powinno mieć dziecko w pierwszych dniach szkoły i czy wesprzeć w ewentualnych potrzebach),
- spotkanie rodziców i ucznia / uczennicy z wychowawcą / wychowawczynią (nauczyciel / nauczycielka przedstawia plan, tłumaczy niuanse polskiego systemu oświaty, mówi, jakie są wymagania co do frekwencji, pokazuje szkołę, umawia się, jak będzie wyglądał dzień, pyta rodziców o potrzeby i oczekiwania, co może mieć wyjątkowe znaczenie, jeśli na przykład rodzina pochodzi z kultury odległej, także z nakazami religijnymi),
- przygotowanie uczniów i uczennic na przyjście nowej osoby (wychowawca / wychowawczynie rozmawia z klasą o przybyciu nowego ucznia / nowej uczennicy i ustala, jak koledzy i koleżanki mogą im pomóc w pierwszych dniach),
- przygotowanie rady pedagogicznej (nauczyciele i nauczycielki zostają powiadomieni przez dyrektora, że do klasy przychodzi nowy uczeń / nowa uczennica, a jeżeli jest to osoba z innej kultury, dyrektor organizuje szkolenie – co powinniśmy wiedzieć o kulturze, tradycji i potrzebach, jak najlepiej wspierać w obliczu różnic kulturowych),
- w sytuacjach nadzwyczajnych przygotowujemy inne potrzebne wyposażenie: oprócz wyprawki szkolnej także artykuły pierwszej potrzeby, ubrania czy wyposażenie mieszkania (dotyczy to sytuacji nadzwyczajnych, gdy przyjmujemy uchodźców wojennych, migrantów politycznych),
- oprowadzenie ucznia / uczennicy po szkole, zapoznanie ze szkolnymi obyczajami i zasadami,
- wystąpienie przez dyrektora szkoły do miejskiego Wydziału Edukacji o lekcje języka polskiego, ewentualnie wsparcie w zakresie pisania pism i kontaktów z instytucjami, na przykład z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie w celu pomocy rodzinie.

b. Pierwsze miesiące w szkole:

- wsparcie w zakresie tłumaczenia i orientacji w systemie szkolnym (wsparcie poszczególnych nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic – do pomocy włączają się nie tylko polscy uczniowie i uczennice, często są to również uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, którzy już zdomowili się w Polsce i chcą teraz pomóc innym),
- diagnoza funkcjonowania w szkole (edukacyjnie i wychowawczo),
- indywidualizacja kształcenia i pomocy pedagogiczno-psychologicznej,
- spotkania z rodzicami (rodzinami, opiekunami) na temat funkcjonowania ucznia / uczennicy i ewentualnych potrzeb,
- integracja z klasą w czasie lekcji i w trakcie różnych działań w ramach zajęć szkolnych (wolontariat, wyjścia, projekty, wycieczki, samorząd, rozwijanie zainteresowań),
- zajęcia indywidualne z języka polskiego, jest także możliwość skorzystania ze spotkań w kameralnym gronie dla uczniów i uczennic migranckich podczas cyklicznych spotkań organizowanych przez bibliotekarzy szkolnych (celem zajęć jest możliwość poznania i zaprzyjaźnienia się z innymi uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym w szkole i podtrzymywanie kontaktu z kulturą własnego kraju),
- intensywna nauka języka polskiego (nauczyciele i nauczycielki ze wszystkich przedmiotów najpierw budują aparat pojęciowy poszczególnych obszarów wiedzy – komunikacja jest najważniejszą zasadą, choć w tym czasie uczniowie i uczennice sami wybierają, jak chcą się komunikować),
- ocenianie odbywa się na życzenie ucznia / uczennicy, zwykle nauczyciele i nauczycielki ustalają z uczniami / uczennicami, z czego chcą mieć oceny i w jakiej formie chcą здаwać materiał – nauczyciele i nauczycielki czekają na gotowość uczniów / uczennic, zachęcają do podejmowania nawet najmniejszych wyzwań.

c. Czas zdomowienia:

Uczniowie i uczennice postrzegają szkołę jako „swoje” miejsce, określili już strategię „bycia w szkole”, w której to strategii można wyróżnić kilka postaw:

- *postawa aktywna/zaangażowana* – są to zwykle uczniowie i uczennice bardzo ambitni, nakierowani na cele edukacyjne, bardzo sumienni, pilni, osiągają wysokie wyniki w nauczaniu i na maturze, nastawieni są na integrację ze społeczeństwem, mają plany na studia i przyszłe życie zawodowe w Polsce lub w innym kraju europejskim bądź w Stanach Zjednoczonych, opanowują znajomość języka polskiego w stopniu wysokim, często stanowią przykład dla innych polskich uczniów i uczennic, którzy oceniają, że choć przybysze mają trudniej, lepiej się uczą,
- *postawa pasywna / wycofana* – nie chcą integrować się ze społecznością szkolną, nie

uczą się języka polskiego, powołują się na swoich rodziców („mama nie mówi po polsku, a ma pracę”), nie chcą się uczyć, nie chodzą na klasowe imprezy, nie jeżdżą na wycieczki szkolne, wypełniają jedynie obowiązek nauki,

- *postawa zamknięta kulturowo* – przyjaźnią się wyłącznie z kolegami i koleżankami z kraju swojego pochodzenia, nie chcą integrować się z Polakami, po opanowaniu języka polskiego na poziomie prostej komunikacji nie robią postępów, ograniczają się towarzystwo do osób ze swojego kraju, komunikują się z nimi w swoim języku, po lekcjach zamykają się w swojej rodzinie, podtrzymują relacje i przyjaźnie z osobami, które pozostały w ich kraju, często uczestniczą w szkole w chmurze lub w innych formach kształcenia organizowanych przez ich systemy szkolnictwa, nie są zainteresowani polską edukacją, deklarują, że chodzą do szkoły z przymusu.

Ponadto uczeń ma wszelkie udogodnienia organizowane przez szkołę na wszystkich etapach integracji:

- tłumacz,
- asystentura pracowników i przyjaciół szkoły z doświadczeniem migracyjnym,
- poradnik szkolny,
- indywidualny tok nauki,
- indywidualne lekcje polskiego,
- konsultacje indywidualne,
- wsparcie finansowe.

9.7. Rodzaje współpracy podejmowanej przez szkołę na rzecz wzmocnienia działań integracyjnych

Kiedy do naszej szkoły mieli przybyć pierwsi uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym (uchodźcy z Czeczenii, którzy zanim znaleźli się w Polsce, po przyjeździe do Europy mieszkali w ośrodkach dla uchodźców w Niemczech), wielu naszych nauczycieli i nauczycielek obawiało się, że język, religia, odmienna obyczajowość mogą być źródłem trudności w nauce lub w relacjach z innymi uczniami i uczennicami. Chcieli też wiedzieć, jak powinni zachować się w różnych szkolnych sytuacjach. Aby więc przyjąć przybyszów jak najlepiej, postanowiliśmy zaprosić kogoś, kto opowie nam o kulturze, religii, obyczajowości Czeczenów i Czeczenek. Dzięki temu otrzymamy „pierwszą pomoc” i nie będziemy działać intuicyjnie. W tym czasie w Gdańsku powstawała nowa instytucja – Centrum Wsparcia Integracji Imigrantów. Na naszą prośbę otrzymaliśmy od Centrum kontakt do pani, która jest żoną Czeczena mieszkającego w Polsce. Spędziliśmy z nią dwa dni, podczas których opowiadała o różnicach kulturowych, tłumaczyła niuanse obyczajowe i tradycję religijną.

Wyjaśniała, czego nie powinniśmy robić, czym możemy urazić rodzinę czeczeńską, a czego powinniśmy wymagać od chłopców, którzy będą naszymi uczniami. Wyjaśniała, jak inaczej może przebiegać edukacja braci, a jak – ich siostr. Potem przez kilka miesięcy wspierała nas – w każdej chwili nauczyciele i nauczycielki oraz wychowawca mogli zadzwonić, aby porozmawiać o swoich dylematach i decyzjach.

Przykładowe formy wsparcia i współpracy z podmiotami zewnętrznymi

Nazwa podmiotu	Przykłady współpracy
Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie	Dożywianie uczniów i uczennic. Wsparcie w zakresie materialnym. Współpraca w zakresie asystowania w adaptacji rodziny z innego kręgu kulturowego, nieposługującej się językiem polskim. Doraźne konsultacje i wymiana doświadczeń w zakresie pomocy rodzinom naszych uczniów i uczennic, na przykład doradztwo zawodowe, wsparcie w zakresie wyboru szkoły, wzmocnienie procesów adaptacyjnych. Stały kontakt z asystentem rodziny – wsparcie w rozumieniu różnic kulturowych.
Centrum Wsparcia i Integracji Imigrantów	Pomoc prawnika dla ukraińskich pracowników i pracownic szkoły. Pomoc prawna dotycząca imigranckich uczniów i uczennic oraz ich rodzin. Zajęcia dla imigrantów: język polski jako obcy (korzystali z nich nasi pracownicy i pracownice oraz rodziny uczniów i uczennic).
uczelnie wyższe	Kurs: język polski jako obcy. Wsparcie merytoryczne: wykłady z kultury danych krajów nieeuropejskich dla uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek. Współpraca w zakresie praktyk studenckich, wizyty studyjne w szkole dla studentów i gości zagranicznych.
Europejskie Centrum Solidarności	Warsztaty polsko-ukraińskie. Wycieczki po Pomorzu.

Kreatywna Pedagogika	Sieć nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów – wymiana informacji i doświadczeń, zajęcia dla nauczycieli i nauczycielek.
Teatr Miniatura	Warsztaty teatralne i dramowe dla uczniów i uczennic w kontekście doświadczenia imigranckiego i uchodźczego oraz różnorodności.
Fundacja Samorządność im. Lecha Bądkowskiego	Projekt integracji młodzieży polskiej i ukraińskiej: wspólne poznawanie Kaszub. Wyjazdy zorganizowanej grupy młodzieży, zwiedzanie i warsztaty.
UNICEF	Wsparcie uchodźców i szkoły w sprzęt multimedialny, komputery, warsztaty, szkolenia.
Urząd Marszałkowski	Wsparcie szkół i dyrektorów w zakresie tworzenia szkoły włączającej, szkolenia „Szkoła włączająca” (model 4W).
Centrum Edukacji Obywatelskiej	Wsparcie w ramach projektów obywatelskich i szkoły włączającej, webinaria, kursy, szkolenia, sieciowanie, dzielenie się wiedzą.
Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy	Współpraca w ramach badań, dzielenie się wiedzą, raporty, materiały edukacyjne.
Fundacja „Razem w Polsce”	Materiały edukacyjne, dzielenie się wiedzą, szkolenia i webinaria.
Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna	Diagnoza uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Wsparcie w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Konsultacje dla uczniów i uczennic oraz rodziców. Wymiana doświadczeń. Wsparcie w sytuacjach kryzysowych.
Akademia Lechii Gdańsk	W naszej szkole w klasach sportowych uczą się pierwsze juniorskie drużyny Lechii Gdańsk, elitarne dziecięce i młodzieżowe drużyny. Trenerzy organizują bezpłatne zajęcia dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, a najlepsi zostają piłkarzami pierwszej i drugiej drużyny Lechii. Trenerzy wspierają nauczycieli i nauczycielki w integracji rówieśniczej, procesie adaptacyjnym i aspektach wychowawczych pozostałych nauczycieli i nauczycielek, zwłaszcza wychowawców i wychowawczyń.

rodzice	Rada rodziców utworzyła możliwość wsparcia finansowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Rodzice wpłacają pieniądze na konto jako oznaczone środki, wspierając w ten sposób uczniów i uczennice w trakcie roku szkolnego – finansują wycieczki, kino, teatr, warsztaty, organizowane przez szkołę. Innym przykładem współpracy jest działalność wolontariacka matki jednego z naszych uczniów imigrantów z Białorusi, która jako psycholog, posługująca się językami polskim, rosyjskim, białoruskim i ukraińskim, wspiera potrzebujących uczniów i uczennice lub rodziców imigrantów i uchodźców z Ukrainy, Rosji, Białorusi.
wizyty studyjne przedstawicieli innych krajów na temat kształcenia imigrantów	Spotkania, wymiana doświadczeń nauczycieli i nauczycielek, między innymi współpraca z nauczycielami i nauczycielkami oraz przedstawicielami i przedstawicielkami samorządu miejskiego z Islandii i ze Szwecji.

9.8. Szkolne programy sprzyjające integracji i kształceniu uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym

„Szkoła na Mieście”

Projekt „Szkoła na Mieście” jest innowacyjną formą realizacji elementów treści podstawy programowej w innych warunkach niż codzienne szkolne życie uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek. Polega na tym, że raz w miesiącu wszyscy uczniowie i uczennice oraz nauczyciele i nauczycielki wychodzą poza mury szkolne i uczą się poza budynkiem – tam, gdzie można uczyć się ciekawiej, bardziej efektywnie lub inaczej.

Każdego miesiąca nauczyciele i nauczycielki w zespołach dwu-, trzyosobowych międzyprzedmiotowych tworzą wspólnie całodienne projekty, zadania, planują wycieczki, dzięki którym uczniowie i uczennice będą zdobywali wiedzę i umiejętności z różnych obszarów tematycznych zawartych w podstawie programowej. Chodzi o to, aby uczniowie i uczennice mieli okazję łączyć ciekawe spędzenie czasu z naturalnym, spontanicznym

pgłębianiem wiedzy i umiejętności. Naszym celem jest nie tylko realizacja ciekawych projektów międzyprzedmiotowych, ale przede wszystkim przygotowanie do samodzielnych poszukiwań źródeł wiedzy, kształcenie twórczego myślenia, kreatywności, pracy w grupie, kompetencji kluczowych. Przykład: uczniowie i uczennice planują swoją podróż do miejsca docelowego, muszą określić czas dojazdu, połączenia komunikacyjne, zaplanować ewentualne wydatki, spisać potrzebne do zabrania rzeczy. Nauczyciele i nauczycielki planują zadania, jakie ma wykonać młodzież. Zapraszają ekspertów i ekspertki z danej dziedziny na spotkanie. Przekładają treści z podstawy, łączą je z różnych przedmiotów w jeden projekt. Tworzą karty pracy do przestrzeni, w której poprowadzą zajęcia albo gry edukacyjne.

Raz w miesiącu szkoła jest pusta. Uczniowie i uczennice oraz nauczyciele i nauczycielki pracują w różnych miejskich przestrzeniach – w parku, na plaży, w lesie, w muzeach, w centrach biznesowych, na uczelniach, w ośrodkach kultury.

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają znaczenie integracyjne projektu – uczniowie i uczennice przebywają ze sobą w innych warunkach poza murami szkoły, mają okazję budować relacje przez rozmowy nieformalne (*small talk*), poznają się lepiej, integrują się także przez planowanie i realizację miniprojektów. Wartością dodaną dla uczniów i uczennic imigranckich jest zwiedzanie miasta, poznawanie jego historii i tradycji.

Klasa przygotowawcza

W gdańskich szkołach standardowo organizowane jest kształcenie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w ramach klasy ogólnodostępnej lub integracyjnej. Nie tworzy się klas przygotowawczych. Jednak w latach 2022–2024 nasza szkoła tworzyła oddziały przygotowawcze dla uczniów i uczennic z Ukrainy według autorskiego pomysłu dyrektora szkoły, opartego na założeniach:

- uczniowie i uczennice uchodźczy znaleźli się w Polsce bez własnej woli i planów,
- pobyt w Gdańsku miał charakter przypadkowy i niestabilny, na przykład często w domu rozmawiano o powrocie do Ukrainy lub wyjeździe dalej na zachód Europy,
- uczniowie i uczennice wyrwani z systemu szkoły ukraińskiej musieli oswoić się z nowymi warunkami szkoły polskiej.

Powyższe rozważania doprowadziły nas do założenia, że nie chcemy odzwierciedlać szkoły polskiej. Celem klasy przygotowawczej jest wyposażenie uczniów i uczennice w taki aparat pojęciowy i takie umiejętności językowe, które pozwolą im dokonać wyboru co do kierunku kształcenia w polskiej szkole i umożliwić zrozumienie tego, co dzieje się w polskich klasach ogólnodostępnych. Co najważniejsze, wykorzystaliśmy możliwości tworzenia programu autorskiego, zgodnie z którym skupiliśmy się lokalnie – na miejscu, do którego trafili: idei

Gdańska jako miasta tworzonego przez wiele narodów i kultur ze względu na swoje położenie i otwartego na wszelkich przybyszów z różnych miejsc na świecie. Uznaliśmy, że kształcenie językowe i kulturowe będzie opierać się na poznawaniu miasta i znanych miejsc na Kaszubach. Uczniowie i uczennice mieli okazję zobaczyć najważniejsze zabytki i miejsca kultury w Gdańsku, poznać najnowszą historię dzięki współpracy z Europejskim Centrum Solidarności. Uczestniczyli w warsztatach i wycieczkach, zapraszani przez Fundacja Samorządność im. Lecha Bądkowskiego. Ponadto przygotowywali się do wejścia do klas ogólnodostępnych, głównie przyswajając najważniejsze pojęcia i terminologię z wykładanych w liceum przedmiotów. Wspólnie z wychowawcą oraz nauczycielami i nauczycielkami indywidualnie oceniali co jakiś czas swoje umiejętności językowe i sygnalizowali gotowość do rozmowy na temat opuszczenia klasy przygotowawczej i zmiany na klasę sprofilowaną w liceum. Przy wsparciu nauczycieli i nauczycielek oraz nowych kolegów i koleżanek w klasie ogólnodostępnej rozpoczynali w trakcie roku zajęcia w klasach licealnych, a pozostałe osoby, które czuły, że jeszcze nie są na to gotowe, kończyły rok w klasie przygotowawczej.

Koło Inicjatyw Społecznych

Koło Inicjatyw Społecznych to grupa uczniów i uczennic zaangażowanych w działalność samorządową, obywatelską i społeczną na terenie Gdańska i w szkole. Uczniowie i uczennice inicjują spotkania z ciekawymi ludźmi działającymi społecznie. Organizują panele na tematy, które zgłaszają ich koledzy i koleżanki. Prowadzą mediacje rówieśnicze. Angażują się w wiele działań wolontariackich. Ważnym elementem ich działalności jest również integracja szkolnej społeczności. W kole działają uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, a szczególną rolę odegrali po wybuchu wojny w Ukrainie. Wówczas angażowali się wolontariacko w pomoc uchodźcom w szkole i na terenie całego Gdańska, organizowali zbiórki, byli tłumaczami i opiekunami młodzieży przyjeżdżającej do szkoły. Stworzyli manifest młodzieży protestującej przeciw wojnie, który został wygłoszony podczas wizyty w szkole Leymah Gbowee, laureatki Pokojowej Nagrody Nobla, oraz w rocznicę wybuchu drugiej wojny światowej w czasie ogólnopolskich uroczystości w Gdańsku (w języku polskim i ukraińskim). Dzięki działaniom koła wielu uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym odnajduje miejsce do aktywności i integruje się z rówieśnikami i rówieśnicami.

Konwersacje dla rodziców

Inicjatywa nauczycieli bibliotekarzy, którzy po wybuchu wojny organizowali zajęcia dla rodziców chcących uczyć się języka polskiego. Zajęcia miały charakter konwersatoryjny. Były pierwszym wsparciem dla uchodźców w celu oswojenia z polszczyzną, ale też dawały poczucie bezpieczeństwa i możliwość poznania szkoły, w której uczą się ich dzieci. Nauczyciel

prowadził lekcje z języka polskiego – rodzice uczyli się podstawowych zwrotów językowych potrzebnych w życiu codziennym: w sklepie, podczas załatwiania spraw urzędowych, u lekarza. Przy okazji rodzice integrowali się, oswajali się z nową sytuacją, nawiązywali lokalne kontakty i dowiadawali się o różnicach kulturowych i życiu w Gdańsku.

Biblioteka wielojęzyczna

W szkole dbamy o to, aby kontakt z kulturą kraju pochodzenia naszych uczniów i uczennic był żywy. Nauczyciele i nauczycielki starają się inicjować działania, dzięki którym dzieci i młodzież będą podtrzymywać dumę z miejsca, w którym się urodzili, i pamiętać język kraju przodków, w związku z tym stale uzupełniane są zbiory biblioteczne książek w językach naszych uczniów i uczennic, zwłaszcza zależy nam na książkach „do czytania” – współczesnych powieściach, dzięki którym uczniowie i uczennice polubią także literaturę. Biblioteka nie tylko dba o potrzeby uczniów i uczennic, ale stara się także poszerzać zasoby dla dorosłych – naszych pracowników i pracownic oraz, w miarę możliwości, rodziców uczniów i uczennic.

Komunikacja ze społecznością

Ważnym dla nas zadaniem jest dobre komunikowanie się ze społecznością. Szczególną wagę przykładamy do komunikatów do całej społeczności. Dzięki temu często niwelujemy ewentualne zagrożenie konfliktów wywołanych brakiem informacji, co powoduje niepokój. Rozmawiamy z uczniami i uczennicami na każdy temat, także na tematy dotyczące bieżącego życia społecznego czy politycznego. Oto przykład jednego z listów do społeczności w pierwszych dniach wojny:

Drodzy Uczniowie i Uczennice,

Wracamy do szkoły! Po czasie lekcji online i po feriach nareszcie razem. I choć na świecie wiele się zmieniło, wszyscy jesteśmy wspólnotą: Polacy, Ukraińcy, Rosjanie i Białorusini, Czeczeni i inne osoby, które mają korzenie w różnych miejscach na świecie. Wszyscy jesteśmy gdańszczanami i gdańszczankami. Łączy nas wspólne życie w naszych klasach, codzienne relacje i szkoła na gdańskiej Zaspie. Bądźmy razem, w szacunku, sympatii, dla dobrego życia każdego z nas. Razem bogaci różnorodnością. Do zobaczenia w szkole!

Wasi Nauczyciele i Nauczycielki

Przykład komunikatu wysłanego do wychowawców i wychowawczyń, którzy wspierali swoich uczniów i uczennice w pierwszych dniach wojny:

Zadzwoń do rodzin ukraińskich, poznaj sytuację i okaż wsparcie.

Udostępni numery do instytucji gminnych i szkolnych pedagogów/psychologów

Poświęć minutę milczenia dla pierwszych ofiar wojny.

Porozmawiaj ze wszystkimi uczniami o tym, co czują, czego potrzebują, jakie mają refleksje, gdy docierają do nich wieści wojenne.

Poznaj ich potrzeby i okaż wsparcie.

Porozmawiaj osobno z każdym uczniem z doświadczeniem migracyjnym – może w Twojej klasie jest Ukrainiec, Rosjanin, Białorusin – to dla nich wszystkich bardzo trudny czas.

Wesprzyj uczniów przez wspólne działania wolontariackie, bo kiedy jesteśmy pomocni, możemy naszym uczuciom nadać sens.

Szkoła ma moc polepszania świata, jakkolwiek wydaje się on trudny i niezrozumiały.

9.9. Podsumowanie i wnioski

Nauczyciele i nauczycielki odgrywają kluczową rolę w procesie integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Od postawy i działań nauczyciela / nauczycielki w dużej mierze zależy, czy uczeń / uczennica poczuje się zaakceptowani, zrozumiani przez grupę swoich rówieśników i rówieśnic, ale także czy będą zmotywowani do nauki. Umiejętność budowania relacji opartych na zaufaniu, dostrzegania indywidualnych potrzeb ucznia / uczennicy oraz wrażliwość kulturowa i empatia to cechy, które stają się nieodzowne w pracy pedagogicznej. Dlatego warto ukazać sposób, w jaki myślą o integracji i jak pracują nauczyciele i nauczycielki XIV Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku, co można sprowadzić do następujących praktyk:

- najpierw dbają o potrzeby uczniów i uczennic i ich dobrostan, a dopiero potem zajmują się kształceniem,
- sami wymyślają metody pracy i formy wsparcia,
- dostrzegają konieczność powiązania sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym sytuacji uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co jest zgodne z ideą pomocy pedagogiczno-psychologicznej w systemie szkolnym (idea szkoły włączającej),
- diagnozują i na tej podstawie dostosowują wymagania,
- indywidualizują pracę z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym, odczytują też potrzeby,
- jasno precyzują cele – kształcenie z komunikacji jest równoległe, jednak nie uzależnia procesu uczenia się,

- dają uczniowi / uczennicy czas, nie oczekują natychmiastowych sukcesów komunikacyjnych – dają przyzwolenie na błędy, niewiedzę,
- indywidualizują treści oceniane i elastycznie podchodzą do oceny,
- snują analogie do różnych sytuacji edukacyjnych i wychowawczych, po czym metodą prób i błędów przecierają nowe ścieżki i sposoby pracy,
- mówią o sobie, że mają wysoką odporność,
- komunikują się na różne sposoby i w różnych językach bez preferencji, że któryś jest ważniejszy – gdy nie potrafią mówić po angielsku, biorą za tłumaczy uczniów / uczennice,
- proszą o pomoc innych pracowników szkoły, na przykład pomoc nauczyciela z Ukrainy, aby napisać wspólnie mail do rodziców.

Na koniec warto się zastanowić, co może zrobić sam dyrektor szkoły, aby wspierać swoich uczniów i ich rodziny w czasie tak dla nich trudnym i niezrozumiałym? Oto kilka rekomendacji do wykorzystania:

- telefon wsparcia do rodzin uczniów i uczennic migranckich: warto dzwonić i rozmawiać z rodzinami uczniów i uczennic. Co jakiś czas dyrektor lub jego pracownik może zadzwonić i zapytać, czego potrzebują rodziny, jak widzą postępy dziecka w szkole. Jeśli rodzina nie zna języka polskiego, może przedzwonić pracownik szkoły, który zna ich język ojczysty. Troska i zainteresowanie zawsze daje wsparcie osobom, które od niedawna przebywają w naszym kraju,
- wytyczne dla nauczycieli i nauczycielek: dyrektor powinien przekazać nauczycielom i nauczycielkom, jak mają rozmawiać z uczniami i uczennicami polskimi i innych narodowości o bieżącej sytuacji. Dobrze podkreślać wagę ewentualnych złożonych szkolnych relacji. Są klasy, w których mamy uczniów i uczennice z Polski, Ukrainy, Białorusi i Rosji. Trzeba przyznać, że niektóre szkoły są tygłem kultury. Sprawy wielkiej polityki stają się naszymi sprawami w małych historiach każdej z naszych rodzin, co może prowadzić do konfliktów. Pokazanie młodym ludziom, że relacje międzyludzkie są ważniejsze od wielkiej polityki, jest niewątpliwie zadaniem nauczycieli i nauczycielek,
- warto uczyć z uczniami i uczennicami oraz nauczycielami i nauczycielkami ofiary wojny, bohaterów, ważne wydarzenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Koniecznie trzeba poprosić nauczycieli i nauczycielki o uważne, empatyczne rozmowy z uczniami i uczennicami, ponieważ dzieci i nastolatki na swoją miarę próbują jakoś tłumaczyć sobie niezrozumiały świat. Nie chodzi o to, aby robić wykład czy odnosić się do sytuacji politycznej, raczej należy zadać pytanie o to, jak się czują, gdy docierają do nich informacje medialne, jakie mają potrzeby, co chcieliby wiedzieć, co czują. Mówmy językiem empatii, bo chodzi o wsparcie młodych ludzi, którzy mają wiele pytań i emocji, czasem lęków, a może nie mieli okazji z nikim podzielić się swoimi myślami.

Jeśli w trakcie spotkania pojawi się pytanie, co możemy zrobić, jak możemy pomóc kolegom i koleżankom przybyłym z różnych, czasem bardzo niebezpiecznych miejsc, to warto podtrzymać te uczniowskie inicjatywy i wspomóc wszelkie działania – na pewno realizacja ich może mieć sens terapeutyczny,

- warto także stworzyć dobrą przestrzeń do wolontariatu w szkole, najlepiej we współpracy z rodzicami,
- wszystkim – i nastolatkom, i dorosłym – może być bardzo potrzebna pomoc pedagogiczno-psychologiczna w sytuacjach kryzysowych, w kraju, który jest przecież obcy. We współpracy z poradnią warto udostępnić numery telefonów i umożliwić spokojne spotkania z pedagogiem i (lub) psychologiem szkolnym, który porozmawia o trudnościach imigrantów. Należy też poszukać specjalistów mówiących w języku kraju imigrantów, aby móc wesprzeć kontaktami osoby potrzebujące,
- każdy nauczyciel / każda nauczycielka powinni być przez dyrektora i szkolną bibliotekę zaopatrzeni w lektury pomocne w pracy z uczniem / uczennicą z doświadczeniem migracyjnym – na rynku wydawniczym są scenariusze lekcji, przewodniki, pakiety powitalne. To wzmocni warsztat pracy wychowawców i wychowawczyń oraz nauczycieli i nauczycielek,
- bardzo ważnym działaniem jest współpraca z instytucjami i organizacjami, które mogą razem z nami wspierać potrzebujących – znaleźć lokum dla uchodźców, zebrać pieniądze dla imigrantów, zorganizować posiłki, ubranie, pośredniczyć w znalezieniu pracy rodzicom naszych uczniów i uczennic. Współpraca z radą rodziców, samorządem uczniowskim, poradnią pedagogiczno-psychologiczną, Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie, radą dzielnicy, radą miasta w organizowaniu sieci pomocy jest nieoceniona,
- szkoła to baza materialna, to przestrzeń. W porozumieniu z organem prowadzącym warto określić, jakie mamy zasoby, jak można pomóc imigrantom, zwłaszcza jeśli są uchodźcami,
- bardzo ważne są symbole i artefakty – ukraińscy uczniowie i uczennice, wchodząc do szkoły, jeśli zobaczą flagę lub plakat w niebiesko-żółtych barwach, poczują naszą szkolną solidarność, muzulmanie docenią, gdy będą mogli na lekcji opowiedzieć o swoich praktykach religijnych i gdy nauczyciele będą pamiętać, kiedy poszczą. Na pewno ważne będzie dla młodych ludzi, gdy na lekcji języka polskiego nauczyciel / nauczycielka przypomni, że Polacy, Litwini i Białorusini mają wspólnego poetę – Adama Mickiewicza.

Przykład imprezy – koncertu wielokulturowego w naszej szkole



Źródło: materiały ZSO nr 8 im. Jana Pawła II w Gdańsku

9.10. Bibliografia

Kilanowska-Męczykowska, S. (red.) (2023). *Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów*. Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli.

Migracja – Rodzina – Dziecko (2008). „Pedagogika Społeczna”, 3.

Ostrowska, M. (2023). *Jak oceniać uczniów w zintegrowanej klasie? 5 najważniejszych kroków*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Jak-oceniacy-uczniow-w-zroznicowanej-klasie.pdf>.

Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji (2024). Instytut Badań Edukacyjnych, pdf: <https://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2025/01/oceniacy-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji.pdf>.

10. Edukacja międzykulturowa w Polsce: od idei do praktyki – ramy prawne, rola i zalecenia

10.1. Wprowadzenie

Celem rozdziału jest przedstawienie pełnego obrazu edukacji międzykulturowej w Polsce, obejmującego jej istotę, historyczny rozwój, ramy prawne oraz praktyczne zastosowania. W pierwszym podrozdziale omówiono istotę edukacji międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem jej definicji, celów oraz znaczenia różnorodności kulturowej jako czynnika rozwoju społecznego i indywidualnego. Następnie zaprezentowano ewolucję edukacji od modelu wielokulturowości do międzykulturowości, wskazując na zmiany w podejściu do różnic kulturowych w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Kolejne części poświęcone są rozwojowi idei edukacji międzykulturowej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem jej korzeni na pograniczu kulturowym oraz integracji międzykulturowej po transformacji ustrojowej. W dalszej części rozdziału przedstawiono międzynarodowe i krajowe ramy prawne regulujące edukację międzykulturową, a także rozwój polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej w Polsce. Ostatnie podrozdziały koncentrują się na metodyce edukacji międzykulturowej, przykładach działań edukacyjnych oraz roli edukacji międzykulturowej we współczesnej szkole, wraz z rekomendacjami dotyczącymi jej dalszego rozwoju i wdrażania. Całość ekspertyzy służy ukazaniu tego, jak edukacja międzykulturowa, rozumiana jako proces dialogu i współistnienia kultur, może przyczynić się do budowania społeczeństwa otwartego na szeroko rozumianą odmienność i przygotowanego do funkcjonowania w globalnym, zróżnicowanym świecie.

10.2. Istota i definicja edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa jest obecnie uważana za najbardziej **optymalne rozwiązanie edukacyjne** na świecie. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji edukacji międzykulturowej, które charakteryzują się dużym zróżnicowaniem. W polskiej literaturze istnieje wiele sposobów opisu edukacji międzykulturowej (na przykład Markowska 1990; Nikitorowicz 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2018, 2021; Lewowicki 2000; Szczurek-Boruta 2013). Podkreśla się różne aspekty tej edukacji, takie jak realizowane treści, osiągnięte cele oraz przebieg procesu. Występują ujęcia wąskie i szerokie, lokalne, regionalne oraz globalne. Wspólną cechą tych ujęć jest dążenie do nawiązywania dialogowych relacji z Obcym i Innym, czyli osobami, które pod jakimiś względami różnią się od większości.

Edukacja międzykulturowa odnosi się do pojęcia kultury i podkreśla równoprawność kultur. Kultury ulegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów. Każda forma poznania Obcych i Innych z perspektywy własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju (Nikitorowicz 2009). Edukacja ta odrzuca „kolonizowanie świadomości” przez jakąś kulturę i traktuje wszystkie kultury jako równorzędne (Lewowicki 2000). W koncepcji edukacji międzykulturowej kluczową kategorią (właściwą postmodernizmowi) jest nieredukowalna różnica między różnymi grupami ludzi – różnych narodowości, kultur, wierzeń. W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności oraz czynnika obcości i inności. Dlatego działania edukacyjne powinny uwzględniać różnice kulturowe i warunkowane pozaetnicznie, czyli takie, które wiążą się z wiekiem, płcią czy ze statusem społecznym.

Edukacja międzykulturowa traktuje różnicę jako cechę fundamentalną każdego człowieka oraz czynnik wzajemnego rozwoju (Grzybowski 2008, s. 60). **W edukacji międzykulturowej nie chodzi o zacieranie różnic, lecz o świadomość ich istnienia, a także o poznawanie, akceptowanie i przyjmowanie cech innej kultury** (Lewowicki 2000). Edukację międzykulturową postrzega się jako edukację „spotkania kultur” lub „edukacji konfliktu”. To wiąże się zarówno z dialogiem w warunkach spotkania kultur, jak i poszukiwaniem twórczych rozwiązań konfliktów międzyludzkich i międzykulturowych. Idea edukacji międzykulturowej opiera się na paradygmacie (idei) współistnienia, który zakłada możliwość rozwoju przez procesy wewnętrzne, dialog, porozumienie, negocjacje i współpracę (Lewowicki 2000; Nikitorowicz 2005a, s. 26). Idea współistnienia stanowi podstawę koncepcji edukacji międzykulturowej i wyznacza jej główny cel, który odnosi się do przygotowania społeczeństwa do życia w postnowoczesnym świecie, cechującym się zróżnicowaniem (Lewowicki 2000). Ważnym **zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki i stymulowanie procesu samopoznania**. Jest to realizowanie postulatu, że początkiem świadomego działania jest wiedza o tym, kim się jest. Samoświadomość, poczucie własnej godności i tożsamości stanowią kryterium wartościowania i oceniania Obcych i Innych oraz gotowości do porozumienia (Olbrycht 2006).

Całościowo proces edukacji międzykulturowej charakteryzuje holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej (HIEC) autorstwa Jerzego Nikitorowicza (2005c). W ujęciu badacza edukacja międzykulturowa to proces, na który składa się wiele działań, zarówno zamierzonych, instytucjonalnych, jak i spontanicznych. **Ten rodzaj edukacji umożliwia zmianę postrzegania innych osób od zagrażających Obcych, ludzi nieznanych lub mało znanych, budzących nieufność, negatywne emocje i poczucie zagrożenia, w kierunku postrzegania ich jako interesujących i wartościowych Innych, czyli osób różniących się od większości, które mogą**

jednak przyczyniać się do rozwoju indywidualnego i społecznego (por. Gudykunst, Kim 2019; Nikitorowicz 2005a). Postrzeganie osób, które różnią się od większości w jakimś zakresie, jako ciekawych, stymulujących, wartościowych sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie.

Warto podkreślić, że edukacja międzykulturowa jest obszarem zauważania Innych w różnych sferach (psychologicznej, światopoglądowej, społecznej, ekonomicznej, kulturowej) oraz dialogu, który pozwala rozwijać własną wielowymiarową tożsamość (rodzinną, religijną, lokalną, regionalną, narodową, państwową – ku kontynentalnej, planetarnej) (Nikitorowicz 2005c). Tożsamość człowieka funkcjonującego w warunkach różnorodności kulturowej opiera się na łączeniu tego, co indywidualne, z tym, co społeczne, tego, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne, tego, co swojskie, z tym, co inne, a nawet obce (Nikitorowicz 2005c).

W ujęciu Geerta Hofstede (2010) różnice kulturowe dotyczą wielu obszarów życia społecznego, takich jak rodzaj i struktura społeczna, więzi międzyludzkie, rola grupy i zakres oczekiwań wobec niej (indywidualizm i kolektywizm); postrzeganie płci w społeczeństwie, podział ról i zadań (męskość – kobiecość); stopień hierarchizacji krajów, wielości szczebli i podziału władzy (dystans władzy); stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenia norm, umów społecznych oraz zakresu ich respektowania (unikanie niepewności); podejmowanie decyzji skoncentrowanych na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości (orientacja czasowa odległa – bliska) (szerzej – por. Hofstede i in. 2010).

W związku z tym, aby skutecznie funkcjonować w zróżnicowanych kulturowo środowiskach, niezbędne jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych, które umożliwiają świadome radzenie sobie z opisanymi przez Hofstede różnicami. W procesie edukacji międzykulturowej przez bezpośrednie i pośrednie doświadczanie Obcych i Innych, dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe rozwijają swoje kompetencje międzykulturowe. Metaforycznie i całościowo ten typ kompetencji został zdefiniowany przez Sławomira Magalę (2011). Kompetencje międzykulturowe można porównać z plecakiem lub zestawem narzędzi, „który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi” (Magala 2011, s. 40). Należy pamiętać, że ludzie często przejawiają wiele zachowań kulturowych automatycznie, bez udziału świadomości.

Edukacja międzykulturowa umożliwia zdobycie wiedzy, umiejętności i rozwinięcie postaw niezbędnych do efektywnego radzenia sobie w sytuacjach międzykulturowych, które powstają, gdy jednostka postrzega inną osobę lub grupę ludzi jako kulturowo odmienną od siebie. Sytuacje te mogą dotyczyć osób z różnych krajów, grup regionalnych, językowych, etnicznych, wyznaniowych, a także osób różniących się stylem życia, płcią, wiekiem,

przynależnością pokoleniową¹¹². Dzięki edukacji międzykulturowej możliwe jest budowanie pozytywnych relacji międzyludzkich opartych na dialogu i szacunku.

Kontakty z Obcymi i Innymi odgrywają kluczową rolę w rozwoju interpersonalnym i społecznym. Przez komunikację z nimi rozwija się wrażliwość na odmienność, a jednostka ma okazję lepiej poznać siebie i swoją tożsamość. Negatywne postawy wobec odmienności, izolacja w ramach własnych wartości kulturowych oraz przyjmowanie wyłącznie własnej perspektywy postrzegania świata utrudniają rozwój. Warunkiem nawiązywania twórczych relacji z Obcymi i Innymi jest wyjście poza etnocentryczny punkt widzenia, w którym Obcy i Inni są postrzegani jako gorszy lub odstający od normy przyjętej przez własną kulturę (Gudykunst, Kim 2005). Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, lecz utrudnia kontakty z nimi (por. Nikitorowicz 2024). Relacje międzykulturowe stają się twórcze, gdy ludzie próbują interpretować zachowania Obcych i Innych w kontekście ich kultury. Wtedy nie oceniają odmiennych cech kulturowych w kategoriach dobra i zła, lecz postrzegają je po prostu jako odmienne (Gudykunst, Kim 2005). Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, która objawia się chęcią poznawania Obcego i Innego. Dzięki niej ludzie są w stanie postrzegać Obcego i Innego jako interesującego i wartościowego.

Edukacja międzykulturowa – jako proces całościowy rozwijania kompetencji międzykulturowych (Młynarczuk-Sokołowska 2015) – **powinna być skierowana do wszystkich grup społecznych** i stanowić istotny element programów edukacyjnych dla dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Zgodnie z poglądami Jerzego Nikitorowicza (2002, s. 27) ten rodzaj edukacji powinien koncentrować się na rozwijaniu kompetencji dzieci i młodzieży, ich rodziców oraz nauczycieli i nauczycielki, obejmując następujące aspekty:

- kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur i przygotowanie jednostki do pokojowego współegzystowania w społeczeństwie pluralistycznym,
- uwrażliwianie na inność, odmienne korzenie kulturowe i tradycje, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, umożliwiających wymianę wartości, dialog i negocjację,
- wdrażanie do dostrzegania siebie z perspektywy Innego jako wzbogacającego, ciekawego, a nie zagrażającego i wrogiego,
- uświadomienie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami funkcjonującymi w danej społeczności (Nikitorowicz 2002, s. 27).

¹¹² <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

10.3. Od wielokulturowości do międzykulturowości: historia i ewolucja edukacji w zróżnicowanych społeczeństwach

W kontekście kształtowania się współczesnych koncepcji edukacji w warunkach zróżnicowania istotne były działania podejmowane w wielokulturowych społeczeństwach w XX wieku. Warto zwrócić uwagę na wdrożenie koncepcji wielokulturowej oświaty w Stanach Zjednoczonych w okresie międzywojennym, działania w tym kraju po drugiej wojnie światowej, mające na celu przygotowanie Amerykanów do studiów i pracy za granicą, aktywność Ruchu Praw Obywatelskich w latach sześćdziesiątych oraz wprowadzenie koncepcji wielokulturowej edukacji w Europie w latach siedemdziesiątych, związane z obecnością dzieci imigrantów (Ambrosewicz-Jacobs 2004). Rozwiązania te odpowiadały na takie potrzeby i problemy, jak równe traktowanie, kultywowanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturowy, a także dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie społeczne i kulturowe. Opierały się głównie na paradygmacie wielokulturowości i edukacji wielokulturowej, który uznawał, oceniał i propagował różnorodność w społeczeństwach pluralistycznych, włączając grupy mniejszościowe w nurt kultury dominującej (Ambrosewicz-Jacobs 2004). Edukacja wielokulturowa odpowiadała na potrzeby językowe dzieci należących do mniejszości, kładła nacisk na przekazywanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym grup i jednostek, uznając je za wartość dla całej ludzkości, oraz na wzajemne postawy i przeciwdziałanie dyskryminacji. Zwróciła również uwagę na nadanie programom nauczania wymiaru globalnego, wielokulturowego, którego zadaniem było odzwierciedlenie prawdy o świecie, wzbogacenie świadomości dzieci i młodzieży przez włączanie dorobku kultury mniejszości do osiągnięć całej ludzkości, poprawa kontaktów międzygrupowych w szkole i społeczeństwie (Ambrosewicz-Jacobs 2004). Mimo wielu osiągnięć realizacja koncepcji edukacji wielokulturowej nie przyniosła oczekiwanych rezultatów, niekiedy nawet dawała początek tendencjom separatystycznym. Z biegiem czasu edukacja wielokulturowa, traktowana jako model rozwiązań oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowywania systemu oświaty do potrzeb różnych grup kulturowych, spotkała się z krytyką wielu środowisk. Zarzucano jej nadmierne koncentrowanie się na sprawach zachowania kulturowej tożsamości, pomijanie problemów związanych z wzajemnymi stosunkami między grupami mniejszościowymi a środowiskiem dominującym oraz chęć asymilacji mniejszości przez uwypuklanie i często napiętnowanie różnic, a później ich zacieranie (Grzybowski 2008). W tym kontekście pojawiła się potrzeba wypracowania modelu edukacji, który wprowadzałby nową jakość do praktyki edukacyjnej i zwracałby uwagę na kwestię współistnienia kultur w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo, opierając się na zasadzie współdziałania ze sobą, a nie funkcjonowania obok siebie. Modelu umożliwiającego przechodzenie od reakcji na odmienność w warunkach

wielości kultur do interakcji między członkami różnych grup kulturowych. Szukano zatem rozwiązań, które pozwoliłyby na wykraczanie poza ramy wielokulturowości i stwarzałyby przestrzeń do budowania międzykulturowości (Korporowicz 1997). Ostatnie dekady XX wieku i początek XXI stulecia były okresem dynamicznych zmian w podejściu do edukacji w kontekście różnorodności kulturowej. W tym czasie model edukacji wielokulturowej, który koncentrował się na propagowaniu różnorodności i włączaniu mniejszości w kulturę dominującą, zaczął ewoluować w stronę edukacji międzykulturowej. Ten nowy model opiera się na innym systemie wartości i polityce społecznej, kładąc nacisk na interakcje międzykulturowe oraz współistnienie różnych kultur w społeczeństwie (Grzybowski 2008).

10.4. Rozwój idei edukacji międzykulturowej w Polsce: od pogranicza kulturowego ku integracji międzykulturowej

Początki edukacji międzykulturowej w Polsce są ściśle związane z kategorią pogranicza kulturowego, gdzie spotykają się różne kultury, religie i tradycje. Po transformacji ustrojowej w 1989 roku w Polsce zaczęto akcentować wagę różnicowania kulturowego w edukacji. Idealne środowisko dla rozwoju edukacji międzykulturowej, ze względu na swoje historyczne i geograficzne położenie, stanowiły tereny północno-wschodniej Polski. Dlatego też jednym z prekursorskich ośrodków, który przyczynił się do rozwoju idei edukacji międzykulturowej, był Uniwersytet w Białymstoku, gdzie powstał Zakład (później Katedra) Edukacji Międzykulturowej. Białostocki ośrodek pod kierownictwem profesora Jerzego Nikitorowicza odegrał kluczową rolę w kształtowaniu pedagogiki pogranicza kulturowego, która ukazywała twórczy potencjał kulturowo zróżnicowanego świata jako podstawę porozumienia międzykulturowego (Nikitorowicz 2007, 2009). Kolejnym czołowym ośrodkiem był Cieszyń, gdzie profesor Tadeusz Lewowicki aktywnie włączał się w rozwój edukacji międzykulturowej. Region Śląska Cieszyńskiego, ze względu na swoje historyczne i kulturowe zróżnicowanie, stał się sprzyjającą przestrzenią do realizacji idei edukacji międzykulturowej. Uniwersytet Śląski, w części cieszyńskiej, również odegrał istotną rolę w propagowaniu dialogu międzykulturowego i współistnienia kultur.

Wspomniane ośrodki przyczyniły się do rozwoju edukacji międzykulturowej w Polsce, akcentując potrzebę budowania otwartych postaw wobec różnic kulturowych i wspieranie integracji społecznej. Badania nad tożsamością kulturową na pograniczu kulturowym, takie jak te prowadzone przez Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowickiego i Mirosława Sobieckiego, zwracały uwagę na dynamiczny charakter tożsamości kulturowej, który jest kształtowany przez relacje międzykulturowe i interakcje społeczne (Misiejuk 2017; Lewowicki 2014). Jak podkreśla Nikitorowicz, tożsamość kulturowa jest procesem oddzielenia tego,

co własne, od tego, co obce, i uświadomienia sobie związku z własną grupą oraz wagi różnicy z obcymi (Nikitorowicz 2005). Badania te podkreślały wagę zrozumienia i akceptacji różnic kulturowych, co jest kluczowe dla budowania harmonijnych relacji międzykulturowych na pograniczu kulturowym (Nikitorowicz 2009). Równolegle prowadzono również analizy poświęcone postawom wobec odmienności. W kontekście pracy szkół zwracano uwagę na potrzebę rozwijania szkolnictwa mniejszościowego, włączania treści z zakresu edukacji międzykulturowej do podstawy programowej w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, projektowania rozwiązań metodycznych wspierających efektywną pracę z grupą zróżnicowaną kulturowo oraz integracji rówieśniczej (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2012).

Z biegiem czasu inne polskie ośrodki akademickie, zlokalizowane w różnych częściach kraju, (w Krakowie, Opolu, Poznaniu, Warszawie, we Wrocławiu), zaczęły angażować się w badania z zakresu edukacji międzykulturowej. Obecnie polscy naukowcy aktywnie inicjują i realizują krajowe i międzynarodowe projekty badawcze o tematyce międzykulturowej. Równolegle z rozwojem badań nad problematyką zróżnicowania kulturowego na polskich uczelniach zaczęto wdrażać programy kształcenia przyszłych nauczycieli i pedagogów, przygotowujące ich do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Istotną rolę w rozwijaniu edukacji międzykulturowej w Polsce odegrał Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej (obecnie Sekcja Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk), skupiający badaczy z różnych polskich uczelni. Naukowcy zaangażowani w prace zespołu od lat dziewięćdziesiątych XX wieku prowadzą badania o tematyce międzykulturowej. W wyniku współpracy środowisk akademickich w 2008 roku powstało Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM), które realizuje inicjatywy naukowe oraz wdraża edukację międzykulturową przez projekty edukacyjne i integracyjne, przyczyniając się do rozwoju tej dziedziny w Polsce.

Przez lata badania nad problematyką międzykulturową systematycznie poszerzały swój zakres tematyczny. Zaczęły pojawiać się nowe wyzwania badawcze, takie jak te wynikające z migracji. Obszar naukowej refleksji i aktywności edukacyjnej ewoluuje, uwzględniając obecne potrzeby społeczne. Współczesne badania z zakresu edukacji międzykulturowej koncentrują się na wielu aspektach funkcjonowania w warunkach różnicy, między innymi dotyczą sytuacji dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych, analizie programów i metod edukacyjnych wspierających proces integracji oraz identyfikacji najlepszych praktyk edukacyjnych w zakresie inkluzji integracji uczniowskiej. Inkluzja w edukacji odnosi się tutaj do zapewnienia wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia, indywidualnych potrzeb czy różnic kulturowych, pełnej partycypacji w życiu szkoły poprzez odpowiednie dostosowanie warunków edukacji (treści kształcenia, metody dydaktyczne, ocenianie bieżące i końcowe). Z kolei integracja polega na wspieraniu uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych,

które umożliwiają im harmonijne funkcjonowanie oraz nawiązywanie pozytywnych relacji z rówieśnikami z różnych środowisk. Oba procesy wzajemnie się uzupełniają, sprzyjając tworzeniu wspólnoty i wzajemnemu zrozumieniu (por. Kowalska, 2018; UNESCO, 2009).

10.5. Międzynarodowe i krajowe ramy prawne edukacji międzykulturowej w Polsce

W Polsce, zgodnie z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.), każdy ma prawo do edukacji, a nauka do osiemnastego roku życia jest obowiązkowa. Edukacja w szkołach publicznych jest bezpłatna, co zapewnia równy dostęp do edukacji dla wszystkich, bez względu na narodowość, wyznawaną religię, pochodzenie społeczne czy ekonomiczne. Rodzice mają wolność wyboru szkoły dla swoich dzieci, a obywatelom i obywatelkom przysługuje prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych. Władze publiczne zapewniają powszechny i równy dostęp do wykształcenia, tworząc systemy pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i uczennic oraz studentów i studentek. System edukacji w Polsce jest wspierany przez wiele międzynarodowych i krajowych aktów prawnych, które propagują zrozumienie i szacunek dla różnorodności kulturowej i tym samym stanowią przestrzeń realizacji edukacji międzykulturowej.

Międzynarodowe dokumenty i akty prawne zapewniają ramy prawne dla ochrony praw mniejszości, dzieci, osób z doświadczeniem migracji, a także upowszechniają dialog międzykulturowy i edukację w duchu tolerancji i otwartości. Duża część z nich została przyjęta lub ratyfikowana w związku z systematycznie dokonującą się przez lata demokratyzacją życia społecznego w Polsce oraz przystąpieniem do Unii Europejskiej, co wzmocniło polską politykę oświatową. Są to: Powszechna deklaracja praw człowieka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku, Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności podpisana przez Radę Europy 4 listopada 1950 roku, ratyfikowana przez Polskę w 1993 roku (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284), Konwencja dotycząca statusu uchodźców przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych 28 lipca 1951 roku, ratyfikowana przez Polskę 2 września 1991 roku (Dz.U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515), Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych przyjęty przez Narody Zjednoczone 16 grudnia 1966 roku, ratyfikowany przez Polskę 18 marca 1977 roku (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167), Konwencja o prawach dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 21 września 1990 roku (Dz.U. z 1991 r. Nr 16 – ratyfikacja z 1991 roku jest potwierdzona), Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych przyjęta przez Radę Europy 5 listopada 1992 roku, ratyfikowana przez Polskę w 2009 roku, Ramowa konwencja o ochronie mniejszości narodowych przyjęta przez Radę Europy 1 lutego 1995 roku, ratyfikowana

przez Polskę w 2000 roku, Deklaracja „Edukacja Międzykulturowa w Nowym Kontekście Europejskim” przyjęta przez Radę Europy 4 listopada 2003 roku, Deklaracja ateńska „Edukacja Międzykulturowa: Zarządzanie Różnorodnością, Wzmacnianie Demokracji” przyjęta przez Radę Europy

27 czerwca 2003 roku, Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 26 listopada 2018 roku w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia na poziomie wyższym i średnim drugiego stopnia oraz efektów uczenia się osiągniętych podczas okresów nauki za granicą (Dz.U. UE C 444, 2018), Komunikat Komisji Europejskiej do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji do 2025 roku (COM(2020) 625 final), opublikowany 30 września 2020 roku, oraz Plan działania Komisji Europejskiej na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027 opublikowany w 2020 roku.

Niezwykle ważne są również dokumenty i krajowe akty prawne, ponieważ definiują prawa mniejszości narodowych i etnicznych (w tym prawo do edukacji w języku mniejszościowym) oraz wspierają uczniów i uczennice ze środowisk migracyjnych przez organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zatrudnianie asystentów międzykulturowych oraz organizację dodatkowych zajęć rozwijających kompetencje w zakresie porozumiewania się językiem polskim jako obcym. Są to:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 roku nr 78, poz. 483),
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (t.j.: Dz.U. z 2024 r. poz. 750 ze zm.),
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141 ze zm.),
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (t.j.: Dz.U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356 ze zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania zadań umożliwiających podtrzymywanie tożsamości uczniów mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego (Dz.U. z 2017 r. poz. 2737 ze zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r. poz. 1798),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób uczących się w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2023 r. poz. 2301),

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (t.j.: Dz.U. z 2023 r. poz. 2094),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 26 sierpnia 2024 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2024 r. poz. 1302),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 kwietnia 2025 roku zmieniające rozporządzenie z 18 sierpnia 2017 roku w sprawie podtrzymywania tożsamości uczniów mniejszości i społeczności językowych (Dz.U. z 2025 r. poz. 485),
- Uchwała nr 190/2020 Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 roku w sprawie ustanowienia programu wieloletniego „Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030”.

10.6. Edukacja międzykulturowa w Polsce: rozwój polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej

Przyjęcie ładu demokratycznego w Polsce po 1989 roku zapoczątkowało liczne przemiany związane z postrzeganiem szeroko rozumianej różnorodności. Wraz z wprowadzeniem demokracji nastąpił wzrost znaczenia takich wartości, jak otwartość, tolerancja, i równość. Zmiany te umożliwiły mniejszościom narodowym i etnicznym pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym, a także przyczyniły się do rozwoju edukacji, która coraz bardziej kładła nacisk na wrażliwość kulturową i propagowanie potencjału różnorodności.

Po 1989 roku polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych uległa istotnym przemianom. Proces transformacji ustrojowej zapoczątkował reorientację polityki narodowościowej, która zaczęła łączyć krajowe uregulowania prawne z międzynarodowymi zobowiązaniami Polski względem tych grup. W konsekwencji w systemie oświaty zaczęły funkcjonować mechanizmy umożliwiające mniejszościom podtrzymywanie i rozwijanie tożsamości narodowej, etnicznej, językowej.

Podstawowym krokiem legislacyjnym było wprowadzenie ustawy z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Ustawa ta wprowadza kluczowe definicje prawne, które umożliwiają jasne rozróżnienie między mniejszością

narodową¹¹³ a etniczną¹¹⁴. Ustawa gwarantuje mniejszościom narodowym i etnicznym prawo do nauki ich własnego języka oraz umożliwia używanie tych języków jako pomocniczych w kontaktach z organami samorządu na obszarach, gdzie dana mniejszość stanowi znaczący procent mieszkańców. Ponadto, ustawa definiuje język regionalny jako język tradycyjnie używany na określonym obszarze przez obywateli polskich, który różni się od języka polskiego, nie jest językiem urzędowym państwa i nie jest przypisany do żadnej mniejszości narodowej lub etnicznej¹¹⁵. Język kaszubski, który od 2005 roku posiada w Polsce status języka regionalnego, jest przykładem takiego języka, co gwarantuje mu ochronę i możliwość nauczania w szkołach oraz obecność w przestrzeni publicznej (Grabowska, 2005).

Placówki edukacyjne dla mniejszości, funkcjonujące przed 2005 rokiem, rozwinęły się w nowych warunkach prawnych, wspartych ustawą o systemie oświaty, która pozwalała na organizowanie zajęć z języka, historii i kultury danej mniejszości, choć brakowało w niej bezpośrednich regulacji dotyczących mniejszości jako takich. Obecnie art. 13 ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym nakłada na szkoły obowiązek wspierania tożsamości uczniów mniejszości narodowych, umożliwiając organizację odpowiednich zajęć w różnych formach, zgodnie z warunkami określanymi przez ministra edukacji narodowej. W konsekwencji od końca lat osiemdziesiątych XX wieku i na początku XXI stulecia kształtowała się polityka edukacyjna, która integruje krajowe i międzynarodowe ramy prawne, umożliwiając mniejszościom podtrzymywanie ich odrębności kulturowej oraz rozwój językowy w systemie oświaty.

Dalsze uregulowania zostały wprowadzone przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, które zobowiązywało placówki edukacyjne do umożliwienia uczniom i uczennicom z mniejszości narodowych i etnicznych podtrzymywania

¹¹³ Mniejszość narodowa to grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki: jest mniej liczebna niż pozostała część ludności Polski, wyróżnia się językiem, kulturą lub tradycją, dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji, posiada świadomość historycznej wspólnoty narodowej i identyfikuje się z narodem posiadającym własne państwo, a jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Polski co najmniej od stu lat.

¹¹⁴ Mniejszość etniczna to również grupa obywateli polskich o odrębnej kulturze, tradycji i języku, jednak nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie. W związku z tym polskie prawo wyróżnia następujące mniejszości narodowe: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską, oraz mniejszości etniczne, takie jak Romowie, Tatarzy, Karaimi i Łemkowie.

¹¹⁵ Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141).

i rozwijania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej. Rozporządzenie to zostało zastąpione nowym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku i jest na bieżąco aktualizowane, ostatnio rozporządzeniem z 2025 roku. Dzieci przynależące do grup mniejszościowych, takich jak Białorusini, Ukraińcy czy Niemcy, mogły uczestniczyć w zajęciach, które były organizowane w szkołach z nauczaniem w języku mniejszości, szkołach z dodatkową nauką języka mniejszości lub w międzyszkolnych zespołach nauczania języka mniejszości (Orzel-Deren 2019). Działania te były ukierunkowane na rozwijanie tożsamości mniejszościowych i włączania w systemie edukacji, co miało na celu budowanie otwartego, szanującego różnorodność społeczeństwa. Wartości takie jak równość i tolerancja zaczęły stawać się kluczowymi w kształtowaniu tych polityk, które miały na celu zapewnienie mniejszościom pełniejszego uczestnictwa w edukacji, życiu społecznym i kulturalnym. Z czasem, w odpowiedzi na potrzeby grup mniejszościowych, opracowano strategie rozwoju oświaty dla mniejszości litewskiej (2001), niemieckiej (2006), ukraińskiej (2011) i białoruskiej (2014), które miały na celu analizę sytuacji oświaty i zdefiniowanie problemów. Mimo tych działań raporty dla Rady Europy wskazywały na trudności w realizacji zapisów Europejskiej karty języków regionalnych i mniejszościowych na wszystkich poziomach edukacji szkolnej, zwłaszcza w kontekście dużej liczby języków mniejszościowych przy niewielkiej liczbie użytkowników (Grabowska 2025). Rozwijanie edukacji mniejszości narodowych i etnicznych wciąż wymaga wsparcia, z uwzględnieniem głosu przedstawicieli tych grup.

W Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku system edukacji ewoluuje w kierunku modelu inkluzyjnego (włączającego)¹¹⁶, czyli takiego, który gwarantuje wszystkim uczniom równy dostęp do nauki przez dostosowanie warunków pracy do ich indywidualnych (w tym specjalnych lub zróżnicowanych potrzeb¹¹⁷). Takie podejście sprzyja wyrównywaniu szans, pełnemu uczestnictwu w procesie edukacyjnym oraz integracji uczniowskiej. Ten proces rozwoju jest stopniowy i obejmuje coraz bardziej zaawansowane formy wspierania uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Jardzioch 2017; Skotnicka 2021).

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku edukacja międzykulturowa zyskała nowy impuls rozwojowy. Propagowanie wartości europejskich oraz wzrost dostępu do funduszy europejskich umożliwił finansowanie projektów edukacyjnych, które upowszechniały dialog międzykulturowy i zrozumienie różnic kulturowych (Korporowicz 1997).

¹¹⁶ W tym rozdziale terminy „model inkluzyjny” i „model włączający” oraz „edukacja inkluzyjna” i „edukacja włączająca” są stosowane zamiennie.

¹¹⁷ W literaturze przedmiotu funkcjonuje zarówno termin „specjalne potrzeby edukacyjne”, jak i termin „zróżnicowane potrzeby edukacyjne”. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych podkreśla zasadność specjalistycznego wsparcia, z kolei termin „zróżnicowane potrzeby edukacyjne” akcentuje indywidualizację edukacji w szerokim wymiarze różnorodności uczniów i uczennic. W praktyce oba terminy często się przenikają, gdyż zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uwzględnia także specjalne potrzeby edukacyjne.

Edukacja międzykulturowa stała się kluczowym elementem w kształtowaniu postaw otwartości wśród młodzieży, przygotowując ją do życia w coraz bardziej zróżnicowanym społeczeństwie (Lewowicki 2017). Po 2004 roku edukację międzykulturową zaczęto wdrażać w szkołach na coraz szerszą skalę. Było to podejście interdyscyplinarne i międzyprzedmiotowe, umożliwiające całościowe kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich niezbędnych w środowisku zróżnicowanym kulturowo (Płonka 2018). Szkoły organizowały wydarzenia, dyskusje, debaty, spotkania i wymianę młodzieży, co pozwalało na praktyczne rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych. Ten rodzaj edukacji wspierał rozwój dialogu międzykulturowego i upowszechniał zrozumienie różnorodności kulturowej.

W toku rozwoju trzeciego sektora organizacje pozarządowe zaczęły odgrywać kluczową rolę w propagowaniu edukacji międzykulturowej, inicjując różnorodne działania edukacyjne, zarówno w szkołach, jak i poza nimi. Obejmowały one programy i projekty edukacyjne, akcje społeczne, festiwale, imprezy kulturalne oraz spotkania dyskusyjne dotyczące wielokulturowości, które rozwijały świadomość międzykulturową, umożliwiały kontakt międzykulturowy i tym samym rozwijanie kompetencji międzykulturowych. W wielu środowiskach organizacje te często były jedynymi podmiotami, które podejmowały próby odpowiedzi na potrzeby wynikające ze zróżnicowania środowiska lokalnego i globalnego (Piegat-Kaczmarczyk, Rejmer 2024; Młynarczuk-Sokołowska 2015, 2016). Istotną okazała się również współpraca między sektorem edukacji a sektorem kultury, co pozwoliło na efektywniejsze upowszechnianie edukacji międzykulturowej dzięki organizowaniu wystaw, warsztatów, pokazów filmów o szeroko rozumianej tematyce międzykulturowej.

W celu upowszechniania edukacji międzykulturowej w polskich szkołach w latach 2014–2015, w ramach działań Ośrodka Rozwoju Edukacji, był realizowany projekt „Różnorodność w(śród) nas”. Powstała wówczas między innymi Krajowa Rama Kompetencji Międzykulturowych. We wszystkich województwach powołano regionalnych koordynatorów do spraw edukacji międzykulturowej, którzy przeprowadzili szkolenia kaskadowe — najpierw szkoląc przedstawicieli polskich szkół, którzy następnie mieli za zadanie przeszkolić rady pedagogiczne w swoich miejscach pracy w zakresie realizacji działań z zakresu edukacji międzykulturowej (Młynarczuk-Sokołowska 2022a). Po reformie edukacji z 2016 roku, która między innymi ograniczyła zapisy w podstawie programowej dotyczące edukacji międzykulturowej, wartość tego obszaru w systemie edukacji uległa osłabieniu. W konsekwencji działania i rezultaty realizowanego projektu nie zostały w pełni rozwinięte.

System oświaty w Polsce regulowany jest przez ustawę o systemie oświaty, która od 1 września 2017 roku została w dużej części zastąpiona przez Prawo oświatowe. Oba akty prawne zapewniają ramy dla wdrażania edukacji międzykulturowej w szkołach, umożliwiając dostosowanie systemu edukacji do potrzeb społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego była

dostosowywana do europejskich standardów, co wpłynęło na włączanie elementów edukacji międzykulturowej do nauczania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, które określało podstawę programową dla szkół podstawowych i gimnazjów, zostało zastąpione przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, regulujące podstawę programową dla nowego typu ośmioletnich szkół podstawowych oraz branżowej szkoły pierwszego stopnia.

Po reformie edukacji w 2016 roku, która wiązała się z powrotem do ośmioklasowej szkoły podstawowej, w podstawie programowej akcent został położony na rozwijanie postaw patriotycznych. Treści służące realizacji edukacji międzykulturowej zostały zminimalizowane, co mogło wpłynąć na zmniejszenie uwagi poświęcanej różnorodności kulturowej w szkołach (Rondalska 2017; Młynarczuk-Sokołowska 2022). Zmiany te były częścią szerszych przekształceń w systemie edukacji, które obejmowały przede wszystkim wartości i cele systemu oświaty w Polsce oraz likwidację gimnazjów i wprowadzenie nowych typów szkół branżowych (MEN 2017). Jednak ta podstawa programowa nadal zawiera zapisy służące realizacji edukacji międzykulturowej, takie jak kształtowanie postaw tolerancji, otwartości na różnorodność kulturową oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych, co jest zgodne z ogólnymi celami edukacji międzykulturowej, które obejmują propagowanie zrozumienia i szacunku dla odmienności kulturowej.

Z czasem, w wyniku intensyfikacji procesów migracyjnych, krajobraz kulturowy Polski, który przez lata był kształtowany głównie przez rdzenne mniejszości, uległ znacznym przemianom. W polskich szkołach zaczęły pojawiać się dzieci i młodzież doświadczające różnych typów migracji (w tym dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, na przykład Czecheni), reprezentujące różnorodne narodowości, co wpłynęło na ich skład etniczny i kulturowy. W 2025 roku do polskich szkół uczęszczają uczniowie i uczennice pochodzący z ponad stu pięćdziesięciu krajów świata. Największą grupę stanowią uczniowie i uczennice z Ukrainy, którzy przybyli do Polski w wyniku wojny oraz trudnej sytuacji w ich kraju. Jednocześnie w polskich szkołach coraz częściej pojawiają się uczniowie i uczennice o polskich korzeniach, którzy doświadczają migracji powrotnej po latach życia za granicą. Migracja ta często wynika z decyzji rodzin o powrocie do ojczyzny w poszukiwaniu stabilizacji ekonomicznej lub społecznej. Wzrost liczby uczniów i uczennic o zróżnicowanym pochodzeniu narodowym, etnicznym, religijnym oraz językowym (w tym posługujących się więcej niż jednym językiem) wiązał się z potrzebą stworzenia dla tej grupy optymalnych warunków rozwoju.

Wraz z intensyfikacją migracji i przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej polskie prawo oświatowe ewoluowało, uwzględniając potrzeby osób przybywających z zagranicy.

Wcześniejsze regulacje ustawy o systemie oświaty zawierały podstawowe przepisy dotyczące kształcenia cudzoziemców, choć miały one mniej szczegółowy charakter. Ustawa – Prawo oświatowe z 2016 roku, zwłaszcza art. 165, wprowadziła bardziej rozbudowane i precyzyjne regulacje gwarantujące cudzoziemcom prawo do edukacji na równych zasadach z obywatelami polskimi. Prawo to zostało wzbogacone przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku oraz nowelizujące je rozporządzenie z dnia 23 sierpnia 2017 roku, które szczegółowo regulują kształcenie osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich powracających z zagranicy, kształcących się w systemach oświaty innych państw. W kolejnych latach, zwłaszcza w nowelizacjach z 2024 i 2025 roku, zakres wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracji był sukcesywnie rozwijany i wzmacniany. Przepisy te określają między innymi możliwość organizowania dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego, zajęć wyrównujących różnice programowe, tworzenia oddziałów przygotowawczych oraz korzystania ze wsparcia asystenta międzykulturowego.

Ponadto polskie prawodawstwo, na mocy wspomnianych rozporządzeń z 2016 i 2017 roku, umożliwia organizowanie zajęć z języka ojczystego oraz poznawania własnej kultury dla uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych. Zajęcia te mogą być realizowane we współpracy z placówkami dyplomatycznymi oraz organizacjami pozarządowymi, co jest uzupełnieniem działań państwa na rzecz integracji i wsparcia edukacyjnego uczniów cudzoziemskich.

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają prawo do nauki wyznawanej religii, co jest kontynuacją wielowiekowej tradycji organizacji nauki religii w polskim systemie oświaty. Przez wieki nauka religii stanowiła integralną część edukacji w Polsce, uwzględniającą różnorodność wyznań i potrzeb społeczności. Możliwość prowadzenia zajęć z religii mniejszościowych grup religijnych i wyznaniowych w grupach międzyszkolnych, w punktach katechetycznych lub w innych formach istniała już dawno i pozostaje obecnie w mocy. Szczegółowe zasady organizacji takich zajęć zawarte są w obowiązującym rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 26 lipca 2024 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2024 r., poz. 1158).

W Polsce od 2010 roku obowiązywało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Choć rozporządzenie zostało formalnie wprowadzone w 2010 roku, zaczęło obowiązywać od 1 lutego 2011 roku i pozostawało w mocy do 8 maja 2013 roku. Takie rozłożenie wejścia w życie przepisów pozwoliło szkołom i placówkom oświatowym na odpowiednie przygotowanie się do realizacji nowych zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Następnie

zostało zastąpione rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku, które wprowadziło dalsze regulacje w tej dziedzinie i było stopniowo dostosowywane do zmieniających się przepisów prawa oświatowego. Oba rozporządzenia zwracają szczególną uwagę na potrzeby uczniów doświadczających trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym tych, którzy mieli wcześniejsze kształcenie za granicą, zapewniając im adekwatne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

W 2017 roku rozporządzenie dotyczące zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej zostało znowelizowane i dostosowane do obowiązującego Prawa oświatowego. Nowelizacja ta miała na celu lepsze uwzględnienie specjalnych i zróżnicowanych potrzeb uczniów, w tym tych doświadczających trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, co często dotyczy dzieci z doświadczeniem migracji (w tym uchodźstwa). Przepisy zapewniają wsparcie tym uczniom także w odniesieniu do wcześniejszego kształcenia za granicą, co wiąże się ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Zmiany wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku podkreślają konieczność elastycznego dostosowywania form wsparcia, takich jak zajęcia specjalistyczne, konsultacje oraz ścisła współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i placówkami wspierającymi dzieci i młodzież. Regulacje te stwarzają przestrzeń do skuteczniejszego odpowiadania na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji, wspierając ich adaptację oraz wyrównywanie szans edukacyjnych. Uczniowie z tej grupy często borykają się z trudnościami wynikającymi z wcześniejszej edukacji za granicą, które powinny być uwzględniane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Celem tych przepisów jest zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia i indywidualnych doświadczeń. Rozporządzenie stanowi podstawę organizacji wsparcia obejmującego realizację zajęć specjalistycznych, porad, konsultacji oraz współpracę z rodzicami, poradniami i innymi instytucjami pomocowymi. Dzięki temu polski system edukacji może elastycznie modyfikować treści kształcenia, metody pracy i oceniania, tworząc środowisko bardziej przyjazne i dostępne dla uczniów z doświadczeniem migracji (Młynarczuk-Sokołowska, 2022a, 2022b).

Z założenia uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mogą otrzymać wsparcie odpowiadające na ich potrzeby, choć w praktyce jego dostępność i jakość znacznie się różnią. Badania pokazują, że w praktyce zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych często są pomijane. Nauczyciele i nauczycielki nie są wystarczająco przygotowani do pracy z tą grupą uczniów oraz z zespołami kulturowo zróżnicowanymi. W szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych brakuje kadry, która mogłaby

udzielać specjalistycznego wsparcia osobom doświadczającym trudnych emocji czy zespołu stresu pourazowego. Ma to negatywny wpływ na dobrostan psychiczny uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i wiąże się z występowaniem licznych trudności szkolnych oraz barier w procesie integracji rówieśniczej (Papuda-Dolińska i in. 2024; Młynarczuk-Sokołowska 2022a, 2022b).

Po 24 lutego 2022 roku, w związku z rosyjską agresją na Ukrainę, sytuacja migracyjna w Polsce uległa znacznej transformacji. Ze względu między innymi na geograficzną bliskość Polska stała się głównym celem osób uciekających przed wojną w Ukrainie, które szukały bezpiecznych warunków życia (UNHCR, 2022). W rezultacie na terenie Polski pojawiła się bardzo duża liczba Ukraińców – do końca lutego 2025 roku zarejestrowano blisko 1,98 miliona osób objętych ochroną czasową (UNHCR, 2022, 2023; UdSC, 2025). W zaistniałej sytuacji rząd polski prawnie zobowiązał się do udzielenia wsparcia ludziom uciekającym przed wojną, uchwalono ustawę o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Naturalną konsekwencją przyjazdu dużej liczby przymusowych migrantów pochodzących z Ukrainy było rozpoczęcie wypełniania obowiązku szkolnego w Polsce przez tę grupę uczniów i uczennic. Do 1 września 2024 roku uczniowie i uczennice oraz ich rodzice mieli możliwość wyboru, w jakim systemie oświaty – polskim czy ukraińskim – dana osoba będzie uczestniczyć. W uzasadnionych wypadkach, w świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, istnieje również możliwość korzystania przez uczniów i uczennice z pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 645) stworzyło ramy prawne umożliwiające uczniom z Ukrainy naukę w oddziałach przygotowawczych oraz dostęp do dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównujących różnice programowe. Ważnym elementem wsparcia jest także zatrudnianie asystentów międzykulturowych, którzy pomagają dzieciom i młodzieży w adaptacji do nowej rzeczywistości szkolnej. Od 1 września 2024 roku uczniowie z Ukrainy są objęci obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki w polskim systemie oświaty, na równi z polskimi uczniami. Wyjątkowo uczniowie ostatnich klas szkół ukraińskich, którzy uczyli się zdalnie i przystępowali do ukraińskiego egzaminu maturalnego w 2025 roku, mogli kontynuować naukę zgodnie z programem ukraińskim w trybie zdalnym. W roku szkolnym 2024/2025 obowiązywały uproszczone zasady egzaminacyjne dla uczniów z Ukrainy – zdawali oni egzamin ósmoklasisty z matematyki i języka obcego nowożytnego, a egzamin z języka polskiego był dla nich dobrowolny. Wszystko to ma na celu zapewnienie uczniom z Ukrainy jak najlepszych warunków do nauki i integracji.

Wraz ze wzrostem liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem przymusowej migracji w polskich szkołach kadra pedagogiczna stanęła przed nowymi wyzwaniami. Praca z coraz liczniejszą grupą osób z doświadczeniem uchodźstwa, które ze względu na specyfikę swojej sytuacji migracyjnej potrzebują szczególnego wsparcia, wymaga od dyrekcji placówek, kadry nauczycielskiej, pedagogów szkolnych i psychologów rozwijania kompetencji zawodowych oraz zachowania szczególnej uważności na potrzeby uczniów (Młynarczuk-Sokołowska 2022a). Uczniowie i uczennice z Ukrainy, jak i dzieci i młodzież pochodzący z innych krajów, którzy doświadczają przymusowej migracji, wymagają ogromnej życzliwości i empatii, aby zapewnić im poczucie bezpieczeństwa. Jest to priorytet, ponieważ zaczynają edukację w nowych, odmiennych warunkach społeczno-kulturowych, często bez odpowiedniej znajomości języka polskiego. Dodatkowo, w związku z wojną, dyskryminacją i prześladowaniami, niosą ze sobą różnorodne trudne, a nawet traumatyczne doświadczenia (więcej na ten temat w rozdziale trzecim) (Tędziągolska i in. 2021). Uczniowie i uczennice pochodzący z innych krajów w momencie rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego w polskich szkołach spotykają się z odmienną niż dotychczas kulturą organizacyjną polskich placówek oraz mniej lub bardziej zintegrowaną grupą rówieśniczą. Z perspektywy dzieci i młodzieży, bez względu na wiek, narodowość, pochodzenie etniczne czy przynależność religijną, rozpoczęcie nauki w nowej szkole to sytuacja to wyjątkowa sytuacja (szerzej – zob. Jaskulska 2018, s. 261–270; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2017). Większość nowych uczniów i uczennic potrzebuje czasu, otwartości rówieśników, uwagi ze strony nauczycieli i nauczycielek, a także nieraz zorganizowanego rytuału przejścia, żeby zintegrować się ze społecznością nowej klasy.

Ponadto należy pamiętać o ogromnym potencjale i zasobach uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych. Ta grupa uczniów i uczennic, rozpoczynając wypełnianie obowiązku szkolnego w polskich szkołach, wnosi ze sobą wiedzę, zainteresowania, umiejętności oraz ważne kompetencje (na przykład związane z znajomością języków), a także odmienną tożsamość kulturową. To może mieć duże znaczenie, biorąc pod uwagę indywidualny rozwój każdego dziecka oraz wkład w życie szkoły.

W szczególnie trudnej sytuacji edukacyjnej znajdują się dzieci i młodzież z różnych krajów, które spędziły pewien czas na granicy polsko-białoruskiej i przekroczyły granicę w nieuregulowany sposób. Wiele z nich podróżuje bez opieki, co utrudnia im dostęp do edukacji i podstawowych potrzeb. Po przekroczeniu granicy dzieci te często trafiają do strzeżonych ośrodków, co może mieć negatywny wpływ na ich kondycję psychiczną oraz sytuację edukacyjną. Brak specjalistycznych placówek i systemu pieczy zastępczej dla tych dzieci utrudnia im zapewnienie odpowiedniej pomocy i ochrony, w tym także edukacji.

W procesie wspierania uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych w Polsce niezwykle ważną rolę (w niektórych środowiskach kluczową) odgrywają organizacje pozarządowe.

Angażują się one w liczne działania, takie jak wsparcie językowe i psychologiczne, aby pomóc dzieciom z doświadczeniem migracji w adaptacji do polskiego systemu edukacji. Organizacje te, jak Polskie Forum Migracyjne czy Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, realizują projekty ukierunkowane na rozwój kompetencji asystentów międzykulturowych oraz opracowują materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic. Dzięki bliskiej współpracy ze szkołami organizacje pozarządowe wprowadzają elementy edukacji międzykulturowej oraz propagują przyjazne dzieciom podejście do uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych.

10.7. Programy międzynarodowej mobilności

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku zaczęły rozwijać się międzynarodowe programy mobilnościowe, takie jak Erasmus+ (w tym Akcja Kluczowa 1: Mobilności edukacyjne) oraz inne inicjatywy europejskie wspierające mobilność edukacyjną uczniów. Programy umożliwiające mobilność uczniów, w tym Comenius i Leonardo da Vinci, były ważne dla propagowania edukacji międzykulturowej i integracji szkolnej uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych (Rabczuk 2011; European Commission 2018). Ich celem było rozwijanie kompetencji międzykulturowych w toku działania i bezpośrednich interakcji z osobami przynależącymi do odmiennych kultur, co miało na celu przygotowanie młodzieży do życia w coraz bardziej zróżnicowanym społeczeństwie. Programy umożliwiające mobilność uczniów, w tym Comenius i Leonardo da Vinci, które wcześniej działały jako odrębne inicjatywy, zostały w 2014 roku włączone do obecnego programu Erasmus+, kontynuującego i rozwijającego cele wspierania edukacji międzykulturowej oraz integracji szkolnej uczniów i uczennic.

Obecnie w Polsce zaczynają się rozwijać długoterminowe indywidualne mobilności edukacyjne uczniów (obok mobilności grupowych), umożliwiające naukę za granicą przez okres od 30 do 365 dni. Ważnym programem wspierającym te mobilności jest Erasmus+, a organizacje zaangażowane w ich realizację (między innymi Stowarzyszenie AFS Polska) oferują uczniom możliwość udziału w mobilnościach edukacyjnych na całym świecie (Eurodesk 2024). Długoterminowe mobilności edukacyjne uczniów i uczennic w Polsce rozwijają się dzięki kierunkom polityki Unii Europejskiej, takim jak program Erasmus+, który propaguje umiędzynarodowienie edukacji i wspiera wymianę edukacyjną w Europie (Eurodesk 2025). Zgodnie z wizją Europejskiego Obszaru Edukacji (European Education Area) do 2025 roku nauka za granicą powinna stać się normą, co dodatkowo wspiera rozwój tych mobilności. Programy takie jak Erasmus+ oraz projekty finansowane z funduszy europejskich, jak „Zagraniczna mobilność edukacyjna uczniów i kadry edukacji szkolnej”, umożliwiają uczniom i uczennicom oraz nauczycielom i nauczycielkom zdobywanie doświadczenia

edukacyjnego za granicą, rozwijając ich kompetencje międzykulturowe i zawodowe (Fundacja Rozwoju Społecznego 2024).

W celu wspierania długoterminowej indywidualnej mobilności edukacyjnej uczniów i uczennic szkół średnich, a tym samym uczniów i uczennic podejmujących naukę za granicą, w państwach członkowskich zaczęto wprowadzać mechanizmy automatycznego wzajemnego uznawania efektów uczenia się. Gdy uczeń / uczennica spędza do jednego roku w innym państwie członkowskim, zdobyte tam efekty nauczania powinny być uznane w kraju pochodzenia. Dzięki temu efekty kształcenia zdobyte za granicą powinny być uznane i zaliczone, co pozwala uczniowi / uczennicy uniknąć powtarzania roku szkolnego lub ponownej realizacji materiału, pod warunkiem, że program nauczania za granicą jest ogólnie zgodny z krajowym programem. Aby ułatwić i ujednolicić ten proces, Rada Unii Europejskiej opracowała w 2018 roku specjalne zalecenia, które propagują automatyczne uznawanie kwalifikacji i efektów uczenia się osiągniętych podczas nauki za granicą – na poziomie zarówno średnim drugiego stopnia, jak i wyższym. Ten system wspiera mobilność uczniów i uczennic i ma służyć zapewnieniu płynności edukacji między państwami członkowskimi. Należy jednak podkreślić, że ten mechanizm dopiero się rozwija, a w Polsce długoterminowe indywidualne mobilności edukacyjne nie są jeszcze popularne. W latach 2022–2024 między innymi w Polsce realizowano projekt „Empowering Teachers for Automatic Recognition (ETAR)”, który służył wspieraniu długoterminowych indywidualnych mobilności edukacyjnych uczniów szkół średnich. Na poziomie krajowym uznawalność efektów uczenia się zdobytych za granicą reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 r. poz. 1655). Dokument ten określa warunki i tryb kwalifikowania uczniów i uczennic do odpowiednich klas oraz zasady uznawania ich wcześniejszego kształcenia, a także stanowi podstawę prawną realizacji indywidualnych długoterminowych mobilności edukacyjnych w Polsce. Niezbędne jest dalsze doskonalenie regulacji prawnych, które ułatwią szkołom uznawanie efektów uczenia się zdobywanych za granicą.

10.8. Metodyka edukacji międzykulturowej

Wraz z rozwojem idei edukacji międzykulturowej, prawodawstwa oświatowego oraz praktyki edukacji międzykulturowej metodyka edukacji międzykulturowej dynamicznie rozwija się w Polsce. Od lat pojawiają się nowe sposoby pracy, innowacje pedagogiczne, a te uznawane za klasyczne są adaptowane do nowych warunków, w których realizowane są działania z zakresu edukacji międzykulturowej.

Edukacji międzykulturowej przyświeca założenie, że aby zrozumieć odmienne sposoby myślenia czy zachowania, potrzebny jest świadomy wysiłek. Proces poznawania ludzi reprezentujących różne systemy kulturowe można osadzić na modelu kultury jako góry lodowej. Koncepcja leżąca u podstaw tego modelu zakłada, że kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową. Wierzchołek łatwo jest dostrzec, gdyż widoczny jest z brzegu, żeby odkryć rdzenną część góry, stanowiącą jej fundament, należy zanurzyć się pod wodę (*Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy, T-kit nr 4, 2000*). Tak samo możemy uporządkować metody edukacyjne stosowane w toku edukacji międzykulturowej. Na wierzchołku góry lodowej należy umieścić te metody i inicjatywy, które służą przekazywaniu wiedzy na temat odmienności kulturowej i rozwijaniu świadomości międzykulturowej, pod wodą zaś – metody i działania sprzyjające rozwijaniu otwartych postaw i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w warunkach różnorodności.

Podstawowym czynnikiem efektywnej realizacji zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej jest odpowiedni dobór metod pracy do wieku dzieci i młodzieży oraz ich potrzeb, także wynikających z zainteresowań. W tym kontekście niezbędne jest rozpoznanie potrzeb istniejących w danym zespole klasowym, kompetencji językowych i możliwości percepcyjnych uczniów i uczennic, a także określenie celów i treści planowanych aktywności. W Polsce stosuje się wiele metod edukacji międzykulturowej, które angażują różne sfery aktywności człowieka: poznawczą, emocjonalną i behawioralną.

Inną istotną metodą jest metoda projektów, która angażuje uczniów i uczennice w realizację zadań związanych z różnymi kulturami, propagując współpracę i kreatywność (Kamińska 2005). Jedną z popularnych metod jest metoda bajek międzykulturowych, która wykorzystuje autorskie bajki psychoedukacyjne do rozwijania zrozumienia i szacunku dla odmienności (Młynarczuk-Sokołowska i in. 2011, 2015, 2024). Kolejną wartą uwagi metodą jest metoda poszukiwania wiedzy o Innym. Metoda ta zachęca do aktywnego poznawania innych kultur przez interakcje i badania (Sielatycki 2004). Dodatkowo metoda pracy ze stereotypami oraz metoda rozwiązywania problemów są istotne w kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia i współpracy w zróżnicowanych grupach. Praktycznym sposobem pracy w obszarze edukacji międzykulturowej w szkole jest model WISE, który opiera się na zasadach współzależności, integracji, sukcesu i edukacji, upowszechniając dialog międzykulturowy i budowanie wspólnoty wśród uczniów i uczennic z różnych kultur (Forum Migracyjne 2024).

Warto również wspomnieć o metodach, które służą nauczaniu języka polskiego jako obcego w kontekście międzykulturowym. Przykładem jest metoda międzykulturowego portfolio, która polega na rozwijaniu kompetencji językowych w toku systematycznego dokumentowania przez uczniów i uczennice rozwoju ich umiejętności językowych, samoświadomości

własnej przynależności kulturowej oraz zrozumienia polskiej kultury i polskich zwyczajów (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2014, 2016). Inną metodą jest metoda JES (język edukacji szkolnej), służąca wspieraniu uczniów i uczennic w nauce języka edukacji szkolnej oraz w zintegrowanym podejściu przedmiotowo-językowym, propagującym dwujęzyczność (Muszyńska 2024). Warto również wspomnieć o metodzie wspierającej uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji podczas realizacji treści przedmiotowych na lekcjach oraz pracę z grupą zróżnicowaną kulturowo, jaką jest metoda preparowania (upraszczania) tekstów. Metoda ta polega na dostosowaniu treści do potrzeb odbiorcy, tak aby były łatwiejsze do zrozumienia. Obejmuje to uproszczenie słownictwa, składni i struktury tekstu, a także wykorzystanie materiałów graficznych i parafrazowania, aby zmniejszyć wysiłek poznawczy i ułatwić odbiór informacji (Burzyńska-Kamieniecka 2024; Matyjaszczyk-Łoboda 2024). Praca na podstawie spreparowanych tekstów wspiera włączanie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w główny nurt edukacji.

W toku edukacji międzykulturowej stosowane są również – zachęcające do pracy i uczenia się przez bezpośrednie doświadczenie organizacyjne – formy pracy, na przykład obozy wolontariackie (*workcamp*) czy wymiany międzynarodowe (Młynarczuk-Sokołowska 2015). Program „Młodzież w działaniu” odegrał istotną rolę w rozwijaniu edukacji międzykulturowej w Polsce, umożliwiając młodym ludziom kształtowanie kompetencji międzykulturowych dzięki aktywnemu zaangażowaniu w działania edukacyjne. Jednym z kluczowych elementów tego programu był Wolontariat Europejski, który pozwalał uczestniczyć w działaniach solidarnościowych poza granicami kraju. Obecnie Wolontariat Europejski funkcjonuje w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności (EKS) – inicjatywy Komisji Europejskiej skierowanej do młodzieży w wieku od osiemnastu do trzydziestu lat, która łączy wolontariat z rozwojem zawodowym i lokalnym zaangażowaniem. Europejski Korpus Solidarności wspiera młodych ludzi w realizacji projektów o zróżnicowanej tematyce zarówno w Polsce, jak i za granicą, propagując takie wartości, jak integracja, poszanowanie różnorodności i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Dzięki temu programowi młodzież nie tylko zdobywa praktyczne umiejętności, ale także rozwija postawy otwartości i współpracy międzykulturowej, co poszerza zakres edukacji międzykulturowej realizowanej w szkołach.

10.9. Przykłady działań edukacyjnych

Przez lata w Polsce, na różnych poziomach – międzynarodowym, krajowym oraz w różnych wymiarach lokalnych (zarówno w trakcie lekcji, jak i poza nimi) – zostało zrealizowanych wiele działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Inicjatorami i realizatorami tych projektów były różne organizacje rządowe, pozarządowe oraz instytucje kultury. W ramach tych inicjatyw osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną korzystały z różnych, w tym innowacyjnych,

rozwiązań metodycznych. Praktyka edukacji międzykulturowej rozwija się, uwzględniając obecne przemiany społeczno-kulturowe oraz potrzeby uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek. Poniżej zostały zaprezentowane przykłady działań zrealizowanych w latach 2014–2024.

Trzecia edycja programu „Przygody Innego”. Celem trzeciej edycji programu jest wspieranie procesu przygotowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do kontaktów z osobami różniącymi się od nich przez rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Działania obejmują wykorzystanie bajek międzykulturowych oraz innowacyjnych technik arteterapii, takich jak praca z muzyką, ruchem i relaksacyjne techniki oddechowe. Program został zrealizowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz UNICEF. Realizator: Instytut Badań Edukacyjnych. Okres realizacji: od listopada 2024 roku.

Projekt „Różnorodność w(śród) nas”. Celem projektu było stworzenie Polskiej Ramy Kompetencji Międzykulturowych, rozwijanie kompetencji międzykulturowych wśród nauczycieli z całej Polski oraz uczniów i uczennic, propagując tolerancję i szacunek dla różnorodności. Działania obejmowały organizację szkoleń i zajęć edukacyjnych oraz tworzenie materiałów dydaktycznych. Realizator: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Okres realizacji: lata 2014–2015.

Szkoła Edukacji Międzykulturowej to cykliczna inicjatywa szkoleniowa, która od 2016 roku wspiera rozwijanie kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej i innych osób (specjalistów, wolontariuszy) w przygotowaniu do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji oraz w środowiskach kulturowo zróżnicowanych. Pierwsza edycja stanowiła próbę odpowiedzi na wyzwania związane z planowanym przyjęciem nowych grup osób doświadczających uchodźstwa, pochodzących między innymi z Ukrainy i Syrii. Program obejmował moduły teoretyczne, metodyczne i praktyczne, umożliwiając uczestnikom nabycie wiedzy o odmiennych kulturach, procedurach azylowych oraz realizację własnych inicjatyw edukacyjnych. W 2022 roku, po wybuchu wojny w Ukrainie, odbyła się druga edycja, kładąca szczególny nacisk na przygotowanie uczestników i uczestniczki działania do pracy ze znacznie większą niż dotychczas grupą uczniów i uczennic ze środowiska uchodźczego, wzmacnianie potencjału dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji oraz rozwijaniu ich kompetencji liderkich. Organizatorzy: Fundacja Otwartej Edukacji, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Projekt „Edukacja wielokulturowa w edukacji globalnej” służył włączaniu edukacji globalnej i wielokulturowej do głównego nurtu edukacji w Polsce przez rozwijanie kompetencji nauczycieli i edukatorów w zakresie edukacji międzykulturowej. Działania obejmowały organizację szkoleń i warsztatów edukacyjnych, które miały na celu przygotowanie

kadry pedagogicznej do pracy w warunkach różnorodności kulturowej. Realizator: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Projekt „Cały świat w naszej klasie”. Celem projektu było budowanie otwartości i tolerancji wobec osób przynależących do odmiennych grup kulturowych wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Działania obejmowały warsztaty kompetencji międzykulturowych w przedszkolach i szkołach podstawowych. Realizator: Polskie Forum Migracyjne. Okres realizacji: lata 2020–2021 i 2024 rok (edycja skupiona na wzmacnianiu współpracy międzykulturowej i dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży).

Projekt „Szkolenie warszawskich asystentek międzykulturowych i pomocy nauczyciela”. Celem projektu jest wsparcie dzieci z doświadczeniem migracji w rozwoju kompetencji językowych. Działania obejmują organizację szkoleń i warsztatów dla asystentów i asystentek międzykulturowych oraz pomocy nauczyciela, a także upowszechnianie narzędzi wspierających naukę języka polskiego, takich jak „Dzienniczek – słowniczek”. Realizator: Fundacja Polskie Forum Migracyjne. Okres realizacji: w toku.

Projekt „Empowering Teachers for Automatic Recognition (ETAR)” miał na celu rozwijanie kompetencji dykcji placówek szkolnych i kadry nauczycielskiej w zakresie rozpoznawania i uznawania efektów uczenia się uczniów i uczennic szkół średnich zdobytych podczas długoterminowych indywidualnych mobilności edukacyjnych. Działania projektowe obejmowały rozwijanie narzędzi edukacyjnych wspomagających proces rozpoznawania efektów uczenia się oraz szkolenia kadry pedagogicznej, związane z uznawalnością tych efektów. Projekt wspierał zmiany w polskim prawodawstwie oświatowym mające na celu ułatwienie uznawalności efektów kształcenia osiągniętych poza granicami kraju oraz umiędzynarodowienie edukacji. Realizatorzy: European Federation for Intercultural Learning, Stowarzyszenie AFS Polska oraz Wydział Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Okres realizacji: lata 2022–2024.

10.10. Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole – rola i zalecenia

Rola edukacji międzykulturowej jest coraz częściej dostrzegana przez dyrekcję, kadry nauczycielską i specjalistyczną w placówkach, w których wraz z uczniami i uczennicami polskiej narodowości w edukacji uczestniczą uczniowie i uczennice przynależący do mniejszości narodowych i etnicznych oraz z różnych typów migracji. W związku z intensyfikacją migracji priorytetem staje się wyposażenie dzieci i młodzieży w wiedzę, umiejętności i postawy sprzyjające integracji rówieśniczej, przy jednoczesnym kształtowaniu

tożsamości kulturowej wszystkich uczniów i uczennic. **Kontakty z osobami odmiennymi kulturowo stają się naturalnym elementem naszego świata, a edukacja międzykulturowa pomaga przygotować młodych ludzi do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie, ucząc szacunku, empatii i otwarcia na Innego** (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2024).

Niektóre cechy będące oznakami odmienności i tworzące różnorodność dzieci dostrzegają podczas pierwszego kontaktu, na przykład kolor skóry, włosów, ubiór. Już na tym etapie bez bliższego poznawania danej osoby mogą wydać opinię na jej temat. Niestety, istnieje prawdopodobieństwo, że wówczas zatrzymają się na poziomie stereotypów. Mogą też pójść dalej i spróbować poznać tę osobę w ramach kolejnych interakcji, na przykład przyglądając się jej zainteresowaniom czy pozytywnym cechom charakteru.

Potrzebę uwrażliwiania na odmienność już od najmłodszych lat potwierdzają wyniki badań naukowych oraz obserwacje własne. Odwołując się do nich, można wnioskować, że bez realizacji działań traktujących o równości wszystkich ludzi postrzeganie odmienności może mieć stereotypowy charakter. Rezultaty badań empirycznych wskazują, że już trzylatki mają uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi starszych (Davidson i in. [za: Weigl 1999]; Chromiec, 2004). Z kolei dzieci w wieku od siedmiu do trzynastu lat przejawiają stereotypy i uprzedzenia dotyczące różnych grup społecznych (wiekowych, etnicznych, językowych) (Powlishta i in. [za: Weigl 1999]). Dzieci w wieku przedszkolnym, choć charakteryzują się egocentrycznym podejściem do świata, już zaczynają interesować się dalszymi jego aspektami. Według Lwa S. Wygotskiego (1971) ważne jest, by prowadzić dziecko do przekraczania najbliższego kręgu jego rzeczywistości, pomagając w odkrywaniu nowych, nieznanych jeszcze dla niego obszarów. Stymuluje to rozwój procesów poznawczych. Wiek od czwartego do siódmego roku życia to także czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych grup etnicznych, a więc dobry moment do wprowadzania tematyki z tego zakresu do programów edukacyjnych (por. Weigl 1999).

Należy pamiętać, że ludzie mają tendencję do etnocentrycznego postrzegania świata. Oznacza to, że własną przynależność kulturową sytuują w centrum patrzenia na rzeczywistość. Akceptacja odmienności nie jest czymś, co człowiekowi przychodzi bezwiednie. Jest pewnym osiągnięciem rozwojowym. W wypadku dzieci otwieranie się na odmienność wymaga wsparcia ważnych dla nich dorosłych, podejmujących przemyślane działania wychowawcze i edukacyjne. Dlatego realizacja działań edukacyjnych przez nauczycieli i nauczycielki wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej oraz innych osób tworzących grono profesjonalistów może istotnie wpłynąć na postawy. Jednocześnie umożliwia wzajemne wzbogacanie się i tym samym pokonywanie drogi od obcości do inności (Młynarczuk-Sokołowska 2015, 2023).

Przez lata edukacja międzykulturowa w Polsce znacznie się rozwinęła, obejmując zarówno szkoły ogólnodostępne, jak i szkolnictwo mniejszościowe. W szkołach ogólnodostępnych wprowadzane są programy, które promują zrozumienie i szacunek dla różnorodności kulturowej, umożliwiając uczniom i uczennicom lepsze zrozumienie środowiska zróżnicowanego kulturowo. Szkolnictwo mniejszościowe zaś ma zapewnić edukację dostosowaną do potrzeb dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych i etnicznych, umożliwiając im zachowanie tożsamości kulturowej. Liczne działania edukacyjne kierowane są również do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, aby ułatwić im integrację edukacyjną w nowym środowisku społeczno-kulturowym. Wszystkie te inicjatywy przyczyniają się do budowania społeczeństwa otwartego na różnorodność. Dlatego warto zadbać o ciągłe doskonalenie polityki oświatowej i programów edukacyjnych, aby odpowiadały one na obecne potrzeby i były skuteczne w propagowaniu zrozumienia i współpracy międzykulturowej. Ważne jest również wspieranie kadry pedagogicznej w rozwijaniu kompetencji zawodowych niezbędnych do efektywnej realizacji idei edukacji międzykulturowej oraz angażowanie społeczności lokalnej w jej proces. Dzięki temu można lepiej odpowiadać na wyzwania wynikające z rdzennego zróżnicowania kulturowego i migracji oraz budować bardziej otwarte i tolerancyjne społeczeństwo.

Biorąc pod uwagę stan i kierunki rozwoju edukacji międzykulturowej w Polsce, warto zadbać o:

Programy nauczania

Wzmocnienie roli edukacji międzykulturowej w programach nauczania. Edukacja międzykulturowa powinna być integralnym elementem kształcenia na wszystkich poziomach, uwzględniając różnorodność kulturową jako wartość edukacyjną i społeczną.

Uwzględnienie perspektywy migracyjnej w programach nauczania. Treści związane z historią migracji, wyzwaniami i korzyściami wynikającymi z różnorodności kulturowej powinny stanowić integralną część nauczania przedmiotów takich jak wiedza o społeczeństwie, historia czy język polski.

Poszerzenie oferty programów nauczania języków i kultur mniejszościowych oraz rozwijanie mniejszościowych szkół średnich. Wzmacnianie edukacji w językach i kulturach mniejszościowych umożliwia zachowanie tradycji i dziedzictwa kulturowego, co jest kluczowe wobec presji asymilacyjnej przejawianej przez środowisko szkolne. Dodatkowo, rozwijanie szkół średnich dla mniejszości pozwoli na zwiększenie dostępu do edukacji na poziomie średnim, co może przyczynić się do poprawy sytuacji społecznej i ekonomicznej tych grup.

Tworzenie podręczników i materiałów edukacyjnych w językach mniejszościowych. Zapewnienie wysokiej jakości materiałów edukacyjnych uwzględniających specyfikę kulturową mniejszości autochtonicznych przekłada się na jakość edukacji grup mniejszościowych.

Tworzenie podręczników i materiałów edukacyjnych umożliwiających pracę z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Opracowywanie podręczników i materiałów edukacyjnych uwzględniających potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji wspiera proces włączania ich w główny nurt edukacji oraz integrację.

Wprowadzenie do programów kształcenia kadry pedagogicznej założeń pedagogiki skoncentrowanej na rozwiązywaniu. Dzięki temu nauczyciele i nauczycielki będą przygotowani do tworzenia optymistycznego i wspierającego środowiska edukacyjnego, identyfikującego i wykorzystującego potencjał uczniów i uczennic, co może przyczynić się do zwiększenia ich poczucia bezpieczeństwa psychologicznego, motywacji i osiągnięć edukacyjnych.

Uczniowie i uczennice

Diagnozowanie i indywidualizacja procesu edukacji przez dostosowanie treści kształcenia, metod pracy oraz oceniania. Taka praktyka zapewnia równy dostęp do edukacji uczniom i uczennicom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz propaguje optymalny rozwój dzieci i młodzieży niezależnie od ich pochodzenia i sytuacji życiowej. Tworzy włączające środowisko edukacyjne, w którym każdy uczeń i każda uczennica może w pełni rozwinąć swoje możliwości.

Tworzenie programów adaptacyjnych skierowanych do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Programy te powinny wspierać integrację uczniów i uczennic w nowym środowisku szkolnym przez tworzenie poczucia bezpieczeństwa psychologicznego, poznawanie realiów nowej szkoły i kraju, podstaw języka polskiego jako obcego.

Udostępnienie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego. Specjalistyczna pomoc uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji wspiera radzenie sobie ze stresem, z trudnymi, traumatycznymi doświadczeniami oraz barierami kulturowymi.

Wspieranie nauki języka polskiego jako obcego oraz języka edukacji szkolnej. Organizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego poprzedzających rozpoczęcie edukacji w polskich szkołach (w tym online), aby ułatwić adaptację społeczno-kulturową uczniów i uczennic (w tym do realiów nowej szkoły).

Integracja uczniów i uczennic ze środowisk migracyjnych z rówieśnikami. Organizowanie zajęć integracyjnych, warsztatów oraz projektów propagujących dialog międzykulturowy i akceptację różnic kulturowych przy jednoczesnym poszanowaniu i stwarzaniu możliwości rozwijania tożsamości każdej ze stron.

Kadra pedagogiczna

Rozwijanie kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Nauczyciele i nauczycielki, pedagodzy, psychologowie oraz asystenci międzykulturowi powinni być przygotowani do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo przez szkolenia z zakresu edukacji międzykulturowej, psychologii migracji oraz metod pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Wspieranie nauczycieli i nauczycielek języków mniejszościowych. Organizowanie szkoleń i warsztatów pozwoli nauczycielom i nauczycielkom doskonalić umiejętności metodyczne oraz językowe, co przekłada się na lepsze przygotowanie uczniów i uczennic do zachowania i rozwoju swojej tożsamości kulturowej.

Uwrażliwienie kadry pedagogicznej na potencjał uczniów i uczennic wielojęzycznych, przynależących do mniejszości autochtonicznych¹¹⁸ oraz z doświadczeniem migracji. Kadra pedagogiczna powinna być świadoma wartości wynikającej z kompetencji językowych i doświadczeń kulturowych uczniów i uczennic oraz potrafić je efektywnie włączać w proces edukacji i integracji uczniowskiej.

Korzystanie z zasobów uczniów i uczennic przynależących do mniejszości rdzennych oraz ze środowisk migracyjnych. Wykorzystanie kompetencji wielojęzycznych oraz wiedzy i doświadczeń kulturowych uczniów i uczennic jest zasobem wzbogacającym proces dydaktyczny i rozwijającym świadomość międzykulturową całej społeczności szkolnej.

Tworzenie sieci wsparcia dla nauczycieli i nauczycielek pracujących w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Platformy wymiany doświadczeń oraz dostęp do wsparcia mogą pomóc kadrze pedagogicznej radzić sobie z wyzwaniami związanymi z pracą w takich warunkach.

¹¹⁸ W Polsce, na mocy Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141), wyróżnia się następujące rdzenne mniejszości narodowe: białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska, żydowska oraz mniejszości etniczne karaimska, łemkowska, romska, tatarska.

Współpraca i technologie

Propagowanie dialogu i współpracy. Współpraca między szkołami, organizacjami pozarządowymi i lokalnymi instytucjami może wspierać wymianę dobrych praktyk i doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej i tym samym poszerzyć ofertę działań edukacyjnych przedszkoli i szkół.

Współpraca szkół mniejszościowych z lokalnymi instytucjami kultury. Jest kluczowa dla ochrony i propagowania dziedzictwa kulturowego. Nawiązywanie partnerstw z organizacjami działającymi na rzecz mniejszości umożliwi szkołom korzystanie z bogatych zasobów kulturowych, organizowanie wydarzeń edukacyjnych i kulturalnych oraz wzmocnienie więzi społecznych wśród lokalnych społeczności.

Wykorzystanie nowoczesnych technologii. Technologie, takie jak platformy edukacyjne, aplikacje mobilne oraz translatory, mogą wspierać procesy nauczania i komunikację międzykulturową, ułatwiając dostęp do materiałów edukacyjnych, integrację uczniów i uczennic z różnych środowisk, nauczanie języka polskiego jako obcego (na przykład przed rozpoczęciem wypełniania obowiązku szkolnego).

Międzynarodowa współpraca i uznawalność efektów uczenia się zdobytych za granicą

Rozwijanie współpracy międzynarodowej w szkołach przez organizowanie wymian uczniowskich i projektów edukacyjnych, które propagują edukację międzykulturową i rozwijają w działaniu kompetencje międzykulturowe uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek. Współpraca międzynarodowa umożliwia poznanie różnorodności kulturowej, rozwija tolerancję i empatię oraz pozwala na wymianę doświadczeń i wzorcowych praktyk edukacyjnych, co przyczynia się do tworzenia otwartych i zróżnicowanych środowisk edukacyjnych.

Zapewnienie uznawalności efektów uczenia się zdobytych za granicą w ramach długoterminowych mobilności indywidualnych uczniów i uczennic szkół średnich przez usprawnienie procedur uznawania kwalifikacji i efektów uczenia się osiągniętych w innych krajach. Uznawanie efektów uczenia się zdobytych za granicą umożliwi lepsze wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności, co przyczyni się do rozwoju osobistego i zawodowego uczestników mobilności, a także do zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy.

Inne

Monitorowanie i ewaluacja efektów działań międzykulturowych. Regularne diagnozowanie potrzeb uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, a także monitorowanie efektów działań z zakresu edukacji międzykulturowej kierowanych do uczniów i uczennic szkół ogólnodostępnych, mniejszościowych oraz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji pozwolą na bieżące dostosowanie programów do potrzeb uczniów i uczennic oraz społeczności, co może przyczynić się do zwiększenia skuteczności edukacji międzykulturowej.

10.11. Bibliografia

Opracowania

Adamczewski, J., Płonka, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa historyczno-pedagogiczna i dobre praktyki nauczycieli na przykładzie Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu*. „Biuletyn Historii Wychowania”, 43: 151–166.
DOI: [10.14746/bhw.2020.43.9](https://doi.org/10.14746/bhw.2020.43.9)

Ambrosewicz-Jacobs, J. (2004). *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Wydawnictwo Willa Decjusza.

Babicki, Z., Dudek, M. (2022). *Edukacja międzykulturowa drogą wychowania dla przyszłości. Aktualne problemy i wyzwania w Polsce*. „Forum Pedagogiczne”, 12(2): 191–202.

Becelewska, D. (2006). *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Davidson, D., Cameron, P., Jergovic, D. (1995a). *The effect of children's stereotypes on their memory for elderly individuals*. „Merrill-Palmer Quarterly”, 41(4): 583–600.

Davidson, E.S., Cameron, J.A., Jergovic, D. (1995b). *Children's stereotypes and prejudice*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 16(3).

Grabowska, B. (2025). *Edukacja w języku mniejszości narodowych w Polsce. Edukacja Międzykulturowa* [w druku].

Grzybowski, P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2005). *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 191–199). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill LLC.

Jardzioch, A.B. (2017). *Edukacja włączająca w Polsce*. „Polska Myśl Pedagogiczna”, 3: 193–205.

Kamińska, K. (2005). *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kościółek, J. (2021). *Ku całościowemu podejściu do dzieci z doświadczeniem migracji – rola organizacji pozarządowych w popularyzacji nowego paradygmatu*. „Trzeci Sektor”, 55(3): 29–41. DOI: [10.26368/17332265-55-3-2021-1](https://doi.org/10.26368/17332265-55-3-2021-1).

Korporowicz, L. (1997). *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Wydawnictwo Oficyna Naukowa.

Kowalska, A. (2018). *Integracja i inkluzja w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Edukacja.

Lewowicki, T. (2000). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki (red.), E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (współpraca), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (s. 21–35). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Magala, S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Wolters Kluwer.

Markowska, D. (1990). *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4: 109–117.

Misiejuk, D. (2017). *Konstruowanie tożsamości kulturowej wyzwaniem dla międzykulturowego poradnictwa*. „Studia Poradownicze”, 6: 44–57.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022a). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022b). *Intercultural non-formal education: what the children think*. „Intercultural Education”, 33(1): 82–98.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.) (2011). *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.) (2015). *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe w procesie integracji uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (red.) (2025). *Bajki międzykulturowe z elementami arteterapii w procesie rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2014, 2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Fundacja Dialog.

Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Trans Humana.

Nikitorowicz, J. (2005a). *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, J. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego* (s. 27–43). Wydawnictwo Akademickie Żak.

Nikitorowicz, J. (2005b). *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region – Tożsamość – Edukacja* (s. 15–33). Trans Humana.

Nikitorowicz, J. (2005c). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nikitorowicz, J. (2024). *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście wojny w Ukrainie*. „Edukacja Międzykulturowa”, 1(24): 7–29.

Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2(15): 23–36.

Nowicka, E., Nawrocki, J. (red.) (1996). *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Oficyna Naukowa.

Olbrycht, K. (2006). *Edukacja wielokulturowa – w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appaduraia*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych* (s. 117–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.

Piegat-Kaczmarczyk, M., Rejmer, Z. (2024). *Model edukacji międzykulturowej WISE oraz przykładowe scenariusze zajęć szkolnych*. Forum Migracyjne.

Powlishta, K.K., Serbin, L.A., Doyle, A., White, D.R. (1994). *Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in children*. „Developmental Psychology”, 30(5): 693–702.

Rabczuk, W. (2011). *Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, XVII.

Rondalska, D. (2017). *Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne*. „Studia Edukacyjne”, 45: 291–309.

Sielatycki, M. (2004). *Metody nauczania w edukacji wielokulturowej*. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela* (s. 30–34). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Szczurek-Boruta, A. (2013a). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta, A. (2013b). *Edukacja międzykulturowa w szkole podstawowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Świdrowska E., Walczak B. (2024). *Różnorodność kulturowa polskich szkół– perspektywa nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania ilościowego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://ceo.org.pl/poznaj-raport-roznorodnosc-kulturowa-polskich-szkol-perspektywa-nauczycieli-i-nauczycielek/>.

Torowska, J. (2017). *Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku*. „Polska Myśl Pedagogiczna”, 3(3): 111–128.

UdSC (2025). Raport na temat obywateli Ukrainy (stan na 28 lutego 2025 r.). Urząd do Spraw Cudzoziemców, <https://www.gov.pl/attachment/bb95e8b9-1b51-4558-a1e5-ea56f9335297>

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO Publishing.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) & REACH. (2022, October 31). Poland: Refugees from Ukraine in Poland — Profiling (June 2022). <https://data.unhcr.org/en/documents/details/96508>.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) & REACH. (2023, January 27). Poland: Refugees from Ukraine in Poland — Profiling (November 2022). <https://data.unhcr.org/en/documents/details/98404>.

Weigl, B. (1999a). Postawy wobec odmienności kulturowej. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Weigl, B. (1999b). Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Weigl, B., Maliszewicz, B. (red.) (1998). Inni to także my: Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wygotski, L.S. (1971). Wybrane prace psychologiczne. Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Akty prawne, dokumenty i źródła internetowe

Comenius Programme, https://ec.europa.eu/education/comenius-programme_en.

Erasmus+ Programme Guide, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide_en.

Komisja Europejska (2020). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. (COM(2020) 625 final).

Matłacz, A. (2024). NIK: Nie wiadomo, ile dzieci z Ukrainy przestało się w ogóle uczyć. Prawo.pl, <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainscy-uczniowie-w-polskich-szkolach-raport-nik-2024,525774.html>.

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Reference Framework of competences for democratic culture. Context, concepts and model. Council of Europe, <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.

Reforma edukacji, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma-edukacji>.

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 2024 r. poz. 750).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz.U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718 i 2005).

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 10 kwietnia 2025 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2025 r. poz. 485).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 645; tekst jednolity: Dz.U. z 2024 r. poz. 2094).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1579).

Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy. T-kit nr 4 (2000). Rada Europy i Komisja Europejska. Wydanie polskie: Narodowa Agencja Programu Młodzież, https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261266/tkit4_polish.pdf.

Ulotka informacyjna: Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach, <https://dokumenty.men.gov.pl/33b86d08-a4d1-4b44-99da-8a97bd10f6d8/ulotkainformacyjnamen.pdf>.

Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach po 1 września 2024 r., <https://epedagogika.pl/aktualnosci/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-po-1-wrzesnia-2024-r.-nowe-rozwiazania-prawne-8116.html>.

Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. Ważne informacje dla rodziców, <https://www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-wazne-informacje-dla-rodzicow>.

Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach – nowe rozwiązania prawne, <https://www.gov.pl/web/edukacja/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach--nowe-rozwiazania-prawne>.

Zielone Wiadomości (2023). Oświata mniejszości narodowych w Polsce, <https://zielonewiadomosci.pl/tematy/mniejszosci/oswiata-mniejszosci-narodowych-w-polsce/>.

O autorkach i autorze

Anna Błaszczak, doktor psychologii i ekspertka w obszarze wspomagania edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. W latach 2023–2024 była kierownikiem naukowym w projekcie „Supporting Teachers of Students with Experience of Migration” (STSEM), realizowanym na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej we współpracy z uczelniami i organizacjami z Ukrainy i ze Szwecji (finansowanym przez Instytut Szwedzki). Jest autorką opracowań naukowych i wystąpień konferencyjnych dotyczących integracji dzieci z doświadczeniem migracji. Przez prawie dwadzieścia lat pracowała jako nauczyciel w Międzynarodowych Szkołach Paderewski w Lublinie. Ekspertka merytoryczna w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowanym w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym w którym sprawuje opiekę merytoryczną nad programem „Prowadzenie działań integracyjnych uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodzin, w tym uchodźców z Ukrainy”.

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.

Agnieszka Kozakoszczak, współkoordynatorka ogólnopolskiej Koalicji na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych oraz romskich, zainicjowanej i prowadzonej przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej, prezeska zarządu Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Przygotowuje doktorat dotyczący roli asystentów i asystentek międzykulturowych w ramach projektu badawczego „Asystentura międzykulturowa jako instrument polityki integracyjnej: przypadek polskiego systemu edukacyjnego”, realizowanego na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

Elżbieta Mirga-Wójtowicz, doktorka politologii, badaczka i animatorka kultury, adiunktka w Ośrodku Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w migracjach i integracji społeczności romskiej, łącząc wiedzę akademicką z ponad piętnastoletnim

doświadczeniem w administracji rządowej, gdzie koordynowała politykę wobec mniejszości narodowych i etnicznych. W latach 2008–2014 była Pełnomocniczką Wojewody Małopolskiego do spraw Mniejszości Narodowych i Etnicznych. Autorka licznych publikacji i raportów dla Komisji Europejskiej w ramach projektów Roma Civil Monitor. Od 2010 roku współorganizuje międzynarodowy projekt Dikh He Na Bister, upamiętniający Zagładę Romów, realizowany wraz z siecią młodzieżowych organizacji romskich TernYpe. Jest członkinią zarządu Fundacji Jaw Dikh oraz Europejskiego Instytutu Romów na rzecz Sztuki i Kultury (ERIAC). Współpracuje z Organizacją Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, Komisją Europejską, Radą Europy oraz innymi instytucjami międzynarodowymi. Członkini Rady ds. Równego Traktowania przy Ministrze Edukacji Narodowej Barbarze Nowackiej

Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB, doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracuje w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Specjalizuje się w edukacji międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez uczniów i uczennice ze środowisk migracyjnych, w tym przymusowych migrantów. Jest autorką licznych publikacji i kierowniczką projektów badawczych. Współpracuje jako ekspert z instytucjami takimi jak Ministerstwo Edukacji Narodowej czy Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. Inicjatorka innowacji pedagogicznych i autorskich programów szkoleniowych dla nauczycieli i edukatorów. Laureatka nagród, między innymi pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire, OMEP) oraz Srebrnego Krzyża Zasługi przyznanego przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej. Jej monografia *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów* została wyróżniona przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w 2022 roku.

Beata Papuda-Dolińska, zastępca kierownika Zespołu Dostępności Edukacji, liderka projektu UNICEF (ASA) „Szkoła dostępna dla wszystkich” w Instytucie Badań Edukacyjnych, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagożka specjalna. Autorka wielu publikacji w obszarze pracy z uczniami i uczennicami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych, diagnozy w edukacji, profesjonalizacji kadry pedagogicznej w edukacji włączającej. Ekspertka merytoryczna w projektach MEN, ORE, POWR. Jej działalność naukowa i praktyczna koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań w zakresie tworzenia inkluzyjnych środowisk edukacyjnych oraz wspieraniu nauczycieli w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Anzhela Popyk, doktorka nauk socjologicznych. Zajmuje się tematyką migracji, transnarodowego dzieciństwa i edukacji wielokulturowej. Bada doświadczenia migracji dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce, szczególnie ich integrację i socjalizację w nowym środowisku. Ekspertka w dziedzinie integracji i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym

i uchodźczym. Koordynatorka centrum badawczego „Młodzi w Centrum” Uniwersytetu SWPS. Kierowniczka projektu badawczego na Uniwersytecie SWPS „EduMAP. Struktura a sprawczość: transnarodowe i szkolne tranzycje przymusowych dzieci migrantów z Ukrainy w Polsce”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki oraz projektu „EMPOWER. Aktywizacja zmiany: Wzmacnianie zaangażowania obywatelskiego ukraińskiej młodzieży uchodźczej i wewnętrznie przesiedlonej w Polsce i w Ukrainie”, finansowanego przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej. Laureatka stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców.

Tomasz Remiszewski, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 361 im. Papcia Chmiela w Warszawie, absolwent Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel języka angielskiego i geografii z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem. Specjalizuje się w nauczaniu dwujęzycznym, otwartych metodach nauczania oraz edukacji międzykulturowej. Od wielu lat prowadzi praktyczne warsztaty dla nauczycieli i nauczycielek oraz kadry kierowniczej, propagując edukację otwartą na zmiany kulturowe i potrzeby współczesnych uczniów i uczennic.

Agnieszka Tomasik, doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny i polonistka, innowatorka, autorka wielu metod aktywizujących w pracy z uczniami i uczennicami wokół idei „Lekcja jako spotkanie”, ekspertka zmiany, specjalizująca się w nowoczesnych narzędziach w edukacji, budowaniu nowych relacji w szkole, opartych na psychologii pozytywnej i tutoring. Prowadzi miejskie projekty edukacyjne, na przykład Gdańskie Lekcje Obywatelskie. Wykładowczyni Uniwersytetu WSB Merito w Gdańsku i Gdyni, dyrektorka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Gdańsku, koordynatorka Kreatywnej Pedagogiki – gdańskiego projektu sieciowania nauczycieli i nauczycielek. W latach 2021–2022 członkini zespołu do spraw integracji imigrantów przy Urzędzie Marszałkowskim Województwa Pomorskiego, wdrażającego model integracji imigrantów. Ekspertka Kuratorium Oświaty w Gdańsku, metodyczka Ministerstwa Sprawiedliwości.

Aneks - tabele do wykresów

Tabela do wykresu 1. Kraje pochodzenia słuchaczy szkół policealnych w województwie mazowieckim w roku szkolnym 2024/2025

Kraj	Liczba słuchaczy
Ukraina	8870
Białoruś	3364
Fed. Rosyjska	352
Wietnam	460
Indie	268
Chiny	242
Turcja	177
Azerbejdżan	104
Kolumbia	103
Uzbekistan	93
Inne kraje	729

Tabela do wykresu 2. Ogólna liczba uczniów i uczennic w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na województwa

Województwo	Liczba uczniów i uczennic
Mazowieckie	859512
Śląskie	605945
Wielkopolskie	545890
Małopolskie	504267
Dolnośląskie	397 579
Pomorskie	364768
Łódzkie	324328
Podkarpackie	289944
Kujawsko-pomorskie	282419
Lubelskie	274983
Zachodniopomorskie	221525
Warmińsko-mazurskie	187720
Podlaskie	156917
Świętokrzyskie	152719
Lubuskie	141717
Opolskie	122125

Tabela do wykresu 3. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na województwa

Województwo	Liczba uczniów i uczennic
Mazowieckie	54712
Dolnośląskie	30 383
Wielkopolskie	25854
Śląskie	24847
Małopolskie	21326
Pomorskie	20987
Łódzkie	15859
Zachodniopomorskie	13001
Lubuskie	9055
Kujawsko-pomorskie	8982
Lubelskie	7769
Opolskie	5559
Podkarpackie	5352
Podlaskie	5343
Świętokrzyskie	4646
Warmińsko-mazurskie	3885

Tabela do wykresu 4. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie dolnośląskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	1 554
Szkoły podstawowe	20 449
Licea ogólnokształcące	3 471
Technika	3 621
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	15
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	38
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	6
Licea sztuk plastycznych	64
Branżowe szkoły I stopnia	1 146
Branżowe szkoły II stopnia	19

Tabela do wykresu 5. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie kujawsko-pomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	449
Szkoły podstawowe	5 952
Licea ogólnokształcące	950
Technika	1 125
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	1
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	7
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	10
Licea sztuk plastycznych	35
Branżowe szkoły I stopnia	451
Branżowe szkoły II stopnia	2

Tabela do wykresu 6. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie lubelskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	279
Szkoły podstawowe	4 220
Licea ogólnokształcące	760
Technika	2 019
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	3
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	5
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	3
Licea sztuk plastycznych	17
Branżowe szkoły I stopnia	452
Branżowe szkoły II stopnia	11

Tabela do wykresu 7. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie lubuskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	507
Szkoły podstawowe	6 199
Licea ogólnokształcące	632
Technika	1 018
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	1
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	21
Licea sztuk plastycznych	20
Branżowe szkoły I stopnia	649
Branżowe szkoły II stopnia	8

Tabela do wykresu 8. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie łódzkim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	861
Szkoły podstawowe	10 287
Licea ogólnokształcące	1 842
Technika	2 141
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	12
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	3
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	3
Licea sztuk plastycznych	48
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	8
Branżowe szkoły I stopnia	652
Branżowe szkoły II stopnia	2

Tabela do wykresu 9. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie małopolskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	1 283
Szkoły podstawowe	14 398
Licea ogólnokształcące	1 977
Technika	2 667
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	16
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	63
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	15
Licea sztuk plastycznych	95
Branżowe szkoły I stopnia	803
Branżowe szkoły II stopnia	9

Tabela do wykresu 10. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie mazowieckim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	2 983
Szkoły podstawowe	37 926
Licea ogólnokształcące	6 816
Technika	5 322
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	30
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	31
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	9
Licea sztuk plastycznych	121
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	18
Bednarska Szkoła Realna	2
Branżowe szkoły I stopnia	1 431
Branżowe szkoły II stopnia	23

Tabela do wykresu 11. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie opolskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	326
Szkoły podstawowe	3 488
Licea ogólnokształcące	430
Technika	869
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	4
Licea sztuk plastycznych	19
Branżowe szkoły I stopnia	408
Branżowe szkoły II stopnia	15

Tabela do wykresu 12. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie podkarpackim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	239
Szkoły podstawowe	3 033
Licea ogólnokształcące	430
Technika	1 282
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	6
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	3
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	3
Licea sztuk plastycznych	19
Branżowe szkoły I stopnia	333
Branżowe szkoły II stopnia	4

Tabela do wykresu 13. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie podlaskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	308
Szkoły podstawowe	3 598
Licea ogólnokształcące	588
Technika	595
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	2
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	1
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	1
Licea sztuk plastycznych	12
Branżowe szkoły I stopnia	231
Branżowe szkoły II stopnia	7

Tabela do wykresu 14. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie pomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	826
Szkoły podstawowe	14 632
Licea ogólnokształcące	1 613
Technika	2 600
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	15
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	19
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	10
Licea sztuk plastycznych	65
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	17
Branżowe szkoły I stopnia	1 169
Branżowe szkoły II stopnia	21

Tabela do wykresu 15. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie śląskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	1 475
Szkoły podstawowe	16 645
Licea ogólnokształcące	2 077
Technika	3 141
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	20
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	35
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	21
Licea sztuk plastycznych	128
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	20
Branżowe szkoły I stopnia	1 263
Branżowe szkoły II stopnia	22

Tabela do wykresu 16. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie świętokrzyskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	148
Szkoły podstawowe	1 873
Licea ogólnokształcące	273
Technika	2 195
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	3
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	7
Licea sztuk plastycznych	8
Branżowe szkoły I stopnia	134
Branżowe szkoły II stopnia	5

Tabela do wykresu 17. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie warmińsko-mazurskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	233
Szkoły podstawowe	2 693
Licea ogólnokształcące	323
Technika (378)	378
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	5
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	13
Licea sztuk plastycznych	7
Branżowe szkoły I stopnia	230
Branżowe szkoły II stopnia	3

Tabela do wykresu 18. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie wielkopolskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	1 498
Szkoły podstawowe	17 725
Licea ogólnokształcące	1 986
Technika	3 151
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	15
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	25
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	11
Licea sztuk plastycznych	41
Ogólnokształcąca szkoła baletowa	15
Poznańska szkoła choralna	18
Branżowe szkoły I stopnia	1 349
Branżowe szkoły II stopnia	20

Tabela do wykresu 19. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w województwie zachodniopomorskim z podziałem na typy placówek oświatowych w roku szkolnym 2024/2025

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	545
Szkoły podstawowe	8 534
Licea ogólnokształcące	1 224
Technika	1 835
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	9
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	19
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	4
Licea sztuk plastycznych	27
Branżowe szkoły I stopnia	796
Branżowe szkoły II stopnia	18

Tabela do wykresu 20. Uczniowie i uczennice z obywatelstwem niepolskim w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2024/2025 z podziałem na typy szkół

Typ placówki	Liczba uczniów i uczennic
Przedszkola i punkty przedszkolne	13 514
Szkoły podstawowe	171 652
Licea ogólnokształcące	25392
Technika	33959
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	157
Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia	290
Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia	96
Licea sztuk plastycznych	726
Ogólnokształcące szkoły baletowe	78
Branżowe szkoły I stopnia	11497
Branżowe szkoły II stopnia	189