



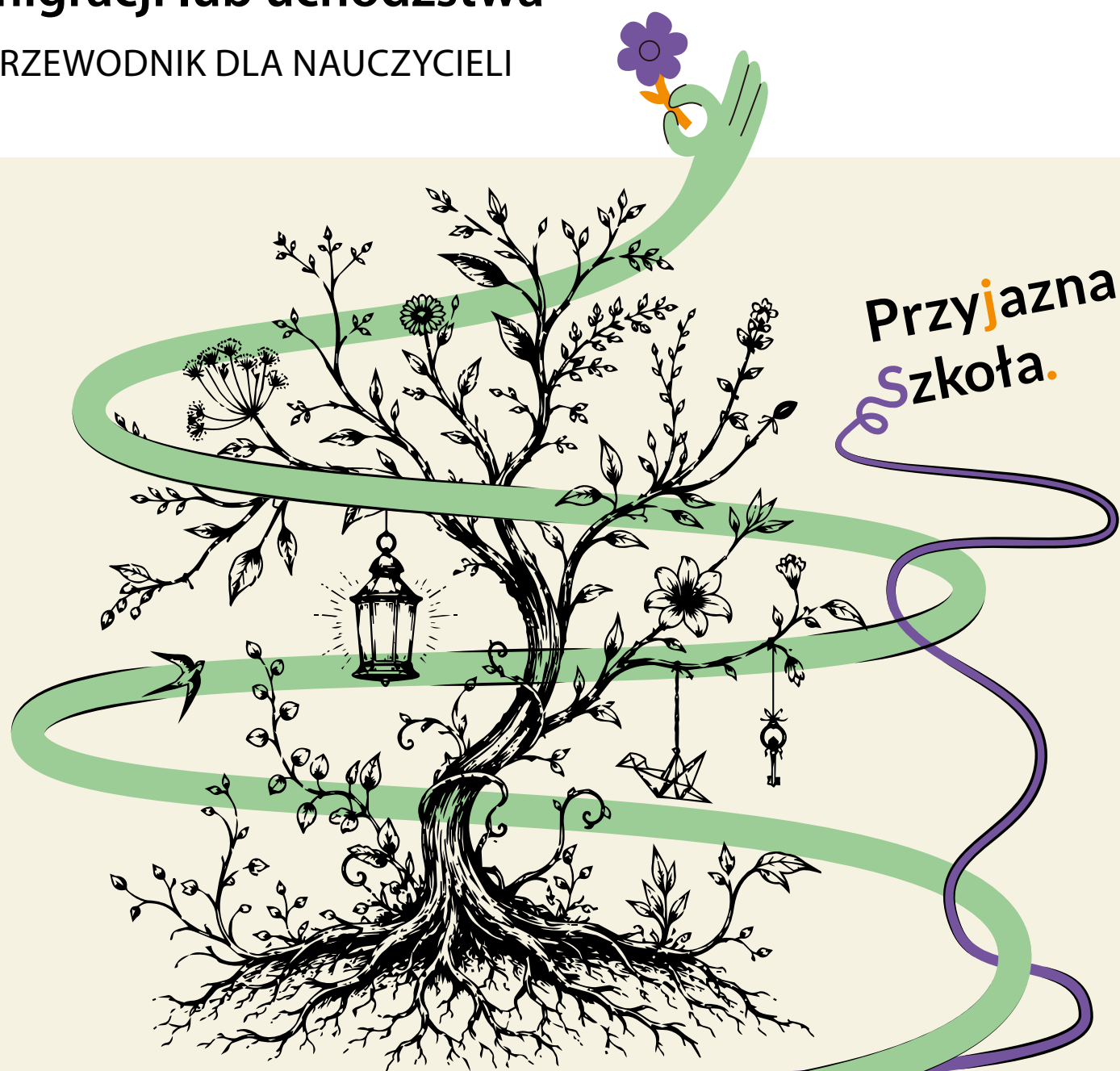
INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

PRZYJAZNA SZKOŁA
DOBROSTAN
SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Urszula Bartnikowska, Monika Parchomiuk, Katarzyna Ćwirynkało

Wsparcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji lub uchodźstwa

PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską





Spis treści

Kluczowe informacje	3
1. Skala zjawiska.....	5
2. Charakter problemów.....	5
3. Diagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych	7
3.1. Model biopsychospołeczny.....	7
3.2. Proces diagnostyczny i wyzwania z nim związane	9
4. Współpraca z rodziną.....	11
4.1. Podstawy współpracy z rodziną w kontekście diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz odpowiadania na te potrzeby	11
4.2. Współpraca oparta na mocnych stronach – budowanie i wykorzystanie zasobów	14
5. Wykorzystanie projektowania uniwersalnego.....	18
Literatura	21

Kluczowe informacje

1. W Polsce do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) zalicza się m.in. dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, trudnościami adaptacyjnymi oraz znajdujących się w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych; objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną zgodnie z rozporządzeniem MEN z 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1591).
2. Szczególną grupę stanowią uczniowie migranci i uchodźcy z niepełnosprawnościami, których potrzeby są złożone i wymagają wsparcia specjalistów szkolnych.
3. Do zadań specjalistów należy diagnozowanie możliwości i trudności uczniów, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wspieranie rodziców i nauczycieli; wśród nich są psychologowie, pedagodzy, terapeuci, logopedzi, doradcy zawodowi i nauczyciele współorganizujący kształcenie specjalne.
4. W przygotowaniu specjalistów kluczowe znaczenie ma rozwijanie kompetencji międzykulturowych i wrażliwości kulturowej, czyli świadomości i szacunku wobec różnic, znajomości sposobów komunikacji i wartości różnych kultur oraz umiejętności prowadzenia dialogu ponad podziałami i umiejętności zapobiegania wszelkim formom przemocy na tle kulturowym i reagowania na nie.
5. Wrażliwość kulturowa w edukacji i pracy z rodzinami wspiera budowanie zaufania, pozwala unikać nieporozumień, wpływa na tworzenie środowiska akceptacji i lepsze dostosowanie metod pracy do zróżnicowanych potrzeb.
6. Model biopsychospołeczny pozwala na holistyczne rozpoznanie potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, uwzględniając czynniki biologiczne, psychologiczne i środowiskowe, które wzajemnie się przenikają i wpływają na funkcjonowanie ucznia.
7. Brak dokumentacji szkolnej utrudnia rzetelną diagnozę, zwiększa ryzyko błędnych interpretacji trudności ucznia.
8. Bariery językowe wymagają wsparcia tłumacza wrażliwego kulturowo, co ułatwia komunikację i buduje zaufanie.
9. Doświadczenia wojny i migracji nasilają zaburzenia psychiczne, szczególnie u osób w spektrum autyzmu i z niepełnosprawnością intelektualną, u których dodatkowe bariery komunikacyjne komplikują diagnozę trudności.
10. Ważne jest koncentrowanie się na mocnych stronach dziecka w diagnozie, terapii i ocenie efektów.

11. Diagnoza dotyczy także rodzin – głównie kobiet-opiekunek, które w warunkach migracji i niepełnych rodzin ponoszą główny ciężar opieki i adaptacji.
12. Postawy rodziców wobec diagnozy zależą od wcześniejszych doświadczeń i kontekstu kulturowego.
13. Wzmocnienie rodziców polega na dostarczaniu im wiedzy o prawach, narzędziach i procedurach oraz przygotowaniu do aktywnego udziału w procesie wsparcia dziecka.
14. Zasoby rodzin można wzmacniać poprzez lokalne programy wsparcia, sieci społeczne, pracowników kulturowych czy asystentów międzykulturowych.
15. Warto organizować spotkania i warsztaty dla rodziców, aby umożliwić wymianę doświadczeń i budowanie kompetencji.
16. Projektowanie uniwersalne tworzy elastyczne, inkluzyjne środowisko uczenia się dla uczniów z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji.
17. Warto położyć akcent na uczestnictwo, komunikację, dobrostan i relacje zamiast samych wyników.
18. Materiały powinny być dostępne w języku pierwszym ucznia i dostosowane do jego potrzeb.
19. Równoległe wsparcie dobrostanu dziecka i rodziny jest kluczowe.

1. Skala zjawiska

W polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025 uczyło się ponad 237 tys. uczniów i uczennic cudzoziemskich. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie i uczennice z Ukrainy, którzy odpowiadali za ponad 84% tej populacji (Świdrowska i Stano, 2024). Znaczna część z nich to uchodźcy, którzy znaleźli schronienie w Polsce w związku z inwazją rozpoczętą w 2022 roku (ok. 75%). Uczniowie i uczennice uchodźcy z Ukrainy stanowią około 3% całej populacji szkolnej (Świdrowska i Stano, 2024).

Wśród osób z Ukrainy uczących się w polskich szkołach 3,6 tys. posiadało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, co odpowiada 1,5% wszystkich uczniów. W tej grupie największą reprezentację miały osoby z niepełnosprawnościami sprzężonymi (33%) oraz z niepełnosprawnością intelektualną (28%) (Sochańska-Kawiecka i in., 2024).

Podane wskaźniki są zmienne, jednak dobrze obrazują skalę zjawiska, które z jednej strony wymaga systematycznej analizy, a z drugiej – projektowania i wdrażania skutecznych rozwiązań w przestrzeni wielu resortów. Jest to istotne nie tylko w perspektywie „tu i teraz”, lecz także w ujęciu długoterminowym, uwzględniającym konsekwencje dla przyszłego funkcjonowania edukacyjnego i społecznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, i doświadczeniem migracji lub uchodźstwa.

2. Charakter problemów

Problemy w funkcjonowaniu uczniów cudzoziemskich z niepełnosprawnościami w polskim środowisku edukacji należy analizować na kilku płaszczyznach:

1. systemu prawno-organizacyjnego w Polsce, który zabezpiecza potrzeby uczniów ze SPE;
2. rozwiązań stworzonych w celu zaspokojenia potrzeb uchodźców przybywających do Polski z Ukrainy;
3. wyników badań (polskich i zagranicznych) dotyczących dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami mających status migrantów lub uchodźców.

Badania zrealizowane na zlecenie PFRON wykazały, że w przypadku uchodźców i uchodźczyń z niepełnosprawnościami najlepiej zaspokojone były potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, choć w mniejszym stopniu dotyczyło to dostępu do szkolnictwa integracyjnego i specjalnego (Sochańska-Kawiecka i in., 2024). W niewystarczającym stopniu odpowiadało natomiast na potrzeby edukacyjne dorosłych, a także na potrzeby związane z leczeniem, rehabilitacją oraz wsparciem rodzin w opiece nad osobami z niepełnosprawnościami. Należy podkreślić

powiązanie tych kwestii – zarówno w perspektywie planowania przyszłości młodych ludzi z niepełnosprawnościami po zakończeniu edukacji, jak i w kontekście ścisłego związku rehabilitacji i leczenia z efektywną edukacją dzieci i młodzieży.

Wielu badaczy zwraca uwagę, że osoby z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, które jednocześnie żyją z niepełnosprawnościami, należą do grup szczególnie narażonych na marginalizację, wykluczenie, izolację i przemoc (Humanité & Inclusion Canada, 2023; Malloy i in., 2023). Dotyczy to zwłaszcza dzieci i młodzieży, u których skutki traumatycznych doświadczeń nakładają się na ograniczenia wynikające ze stanu zdrowia i sprawności. Ta wyjątkowa sytuacja ma istotne znaczenie dla procesu diagnozy, udzielania wsparcia oraz adaptacji psychospołecznej.

Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, które doświadczają migracji lub uchodźstwa, są traktowane jako grupa wrażliwa w kontekście czynników ryzyka – zarówno indywidualnych (trauma, skutki zaburzeń), jak i środowiskowych. W przypadku tych ostatnich szczególnie istotne są bariery językowe, ubóstwo, brak stabilności mieszkaniowej, brak sieci wsparcia oraz separacja od osób znaczących (Beśić i Hochgatterer, 2020; USCRI, 2024).

Dane opracowane w ramach projektu UNESCO (Smith-Khan i Crock, 2018) wskazują na wysokie ryzyko wykluczenia uchodźców z niepełnosprawnościami z edukacji. Podstawowe bariery obejmują następujące czynniki:

1. fizyczne i infrastrukturalne – niedostosowanie szkół, środków transportu oraz materiałów dydaktycznych;
2. systemowe – brak rozwiązań polityczno-prawnych stworzonych z myślą o osobach z niepełnosprawnościami;
3. humanitarne – koncentracja organizacji pomocowych na podstawowych potrzebach, z pominięciem edukacji;
4. społeczne – stygmatyzacja rodzin oraz ukrywanie niepełnosprawności z obawy przed naznaczeniem;
5. niedostatek danych statystycznych.

3. Diagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych

3.1. Model biopsychospołeczny

W rozpoznaniu złożoności problemów w sferze indywidualnej i społecznej ucznia doświadczającego migracji lub uchodźstwa i niepełnosprawności czy zaburzeń rozwoju przydatny jest model biopsychospołeczny (Bolton, 2023; Hollenweger, 2011; Norwich, 2016). Uwzględnia on kombinację następujących cech i czynników, które odzwierciedlają obraz funkcjonowania ucznia:

1. cechy lub uwarunkowania biologiczne i neurorozwojowe,
2. czynniki psychologiczne,
3. czynniki środowiskowe.

Czynniki biologiczne i neurorozwojowe wynikają m.in. z:

- doświadczanej przez ucznia niepełnosprawności (intelektualnej, ruchowej, uszkodzenia słuchu, wzroku, chorób przewlekłych czy też niepełnosprawności sprzężonej),
- odmienności wynikających z neuroróżnorodności (spektrum autyzmu, ADHD, specyficzne trudności w uczeniu się itp.);
- doświadczanej w związku z trudną sytuacją życiową deprywacji środowiskowej (przerwanie procesu edukacji, leczenia czy rehabilitacji, doświadczanie ubóstwa, głodu, skutkujące np. niedożywieniem, obniżeniem odporności organizmu);
- doświadczeń traumatycznych związanych z sytuacją zagrożenia życia i uchodźstwa (zaburzenia somatyczne, np. bóle bez podłoża fizjologicznego, przewlekły stan pobudzenia lub zamrożenia – albo oba stany występujące naprzemiennie).

Czynniki psychologiczne obejmują m.in.:

- emocje i regulację emocjonalną, w tym objawy stresu pourazowego (wynikające z sytuacji niepełnosprawności, np. frustracje związane z trudnościami w zaspokajaniu potrzeb, jak i z sytuacji uchodźstwa, np. lęki, tęsknota za domem lub bliskimi osobami, reakcje posttraumatyczne, poczucie bezsilności);
- funkcjonowanie poznawcze wynikające zarówno ze sprawności intelektualnej i komunikacyjnej, jak i z ograniczeń pojawiających się jako wynik niepełnosprawności, zaburzeń lub doświadczeń życiowych;

- strategie radzenia sobie, np. maskowanie doświadczanych trudności, wycofywanie się, wybuchy agresji; indywidualne możliwości i strategie adaptacyjne.

Czynniki społeczne obejmują m.in.:

- doświadczanie statusu uchodźcy lub migranta na gruncie szkolnym (funkcjonowanie w klasie szkolnej, w grupie rówieśniczej, w kontakcie z nauczycielami i specjalistami);
- doświadczanie statusu uchodźcy lub migranta w szerszym otoczeniu społecznym;
- bariery językowe wynikające z odmienności języka pochodzenia ucznia lub uczennicy, ale też z ograniczeń związanych z niepełnosprawnością (np. w przypadku afazji, mutyzmu, niepełnosprawności intelektualnej, sprzężonej, autyzmu, uszkodzeniu słuchu) oraz przeżytych doświadczeń (np. w wyniku stresu pourazowego, stanów lękowych, depresji);
- bariery językowe utrudniające komunikację między rodzicem lub opiekunem i pracownikami szkoły;
- różnice kulturowe (np. akceptowane formy zachowań, nieuświadomione, niejawne założenia, kody i reakcje, które można zaobserwować w komunikacji niewerbalnej, stylach konfrontacji, poczuciu kontroli, wstydu czy winy).

Wyżej wymienione trzy obszary w modelu biopsychospołecznym nie istnieją rozłącznie. Należy rozpatrywać wszelkie możliwe wzajemne wpływy, które mogą zarówno kumulować trudności, jak i je łagodzić. Model ten pomaga spojrzeć na ucznia holistycznie, a tylko spojrzenie z różnych perspektyw w konkretnym przypadku daje szansę na rzetelne poznanie sytuacji konkretnego ucznia z niepełnosprawnością doświadczającego uchodźstwa lub migracji.

W kontekście potrzeb edukacyjnych i rozwojowych omawianej grupy uczniów można mówić o wielokulturowej różnorodności lub o wielokulturowych specjalnych potrzebach (Hunt i in., 2025). W Polsce do grupy uczniów i wychowanków ze SPE zalicza się m.in. dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, uczniów z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych lub ze zmiany środowiska edukacyjnego, a także uczniów doświadczających sytuacji kryzysowych lub traumatycznych. Są to osoby objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną (Dz.U. 2023 poz. 1798).

Uczniowie z niepełnosprawnościami oraz uchodźcy i migranci tworzą szczególną grupę, której potrzeby rozwojowe i edukacyjne są złożone. Kluczową rolę w odpowiadaniu na te potrzeby odgrywają szkolni specjaliści – diagnozujący indywidualne możliwości uczniów, ich potencjał i przyczyny trudności szkolnych; udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach dostosowanych do stwierdzonych potrzeb; a także wspierający rodziców, nauczycieli i wychowawców. Do grona tych specjalistów należą psychologowie, pedagodzy szkolni,

terapeuci pedagogiczni, logopedzi, doradcy zawodowi oraz nauczyciele współorganizujący kształcenie specjalne (Łosiak-Pilch i Weźgowiec, 2023).

W przygotowaniu zawodowym tych osób szczególne znaczenie ma rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Z perspektywy specjalistów oznacza to znajomość sposobów komunikacji, wartości, instytucji, symboli i metafor obecnych w różnych kulturach oraz umiejętność prowadzenia dialogu ponad podziałami. Niezwykle istotna jest także wrażliwość kulturowa – rozumiana jako wiedza, świadomość i szacunek wobec różnic międzykulturowych. Obejmuje ona zrozumienie, że nasze własne oczekiwania i przyzwyczajenia kulturowe nie zawsze są tożsame z doświadczeniami innych osób, a także świadomość, że może to wpływać na nasze działania w praktyce (Jørgensen i in., 2021).

W edukacji i pracy z rodzinami wrażliwość kulturowa pomaga unikać nieporozumień, wspiera budowanie zaufania, ułatwia tworzenie środowiska, w którym dzieci i rodziny czują się akceptowane, a także pozwala lepiej dostosować metody pracy do zróżnicowanych potrzeb (Jørgensen i in., 2021).

3.2. Proces diagnostyczny i wyzwania z nim związane

Kulturowo i językowo dopasowana ocena powinna być dynamiczna i obserwacyjna. Do uchwycenia kompetencji dziecka warto wykorzystywać ocenę opartą na obserwacji w naturalnych sytuacjach, transjęzyczność (*translanguaging*; dynamiczne korzystanie z całego repertuaru językowego osoby wielojęzycznej – przechodzenie między językami w mówieniu, pisaniu, myśleniu i uczeniu się, aby tworzyć znaczenie i skutecznie się komunikować), sięgać po materiały wizualne i zadania niewerbalne. Korzystne jest łączenie danych pochodzących z różnych źródeł (rodzina–nauczyciel–specjalista) (Hurley i in., 2014).

Jedną z fundamentalnych przeszkód w rzetelnej diagnozie ucznia lub uczennicy z doświadczeniem uchodźstwa jest brak wcześniejszej dokumentacji z kraju pochodzenia (Jørgensen i in., 2021). Utrudnia to odróżnienie trudności wynikających z doświadczenia traumy i zmiany kulturowej od ewentualnej niepełnosprawności. Bez historii szkolnej, opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych czy świadectw, specjaliści w nowym kraju pracują w próżni informacyjnej, nie znając wcześniejszych osiągnięć dziecka, jego naturalnego tempa uczenia się ani ewentualnej wcześniej udzielanej mu pomocy. W konsekwencji istnieje realne ryzyko zarówno przeoczenia prawdziwych zaburzeń (np. dysleksji, niepełnosprawności intelektualnej), jak i niesłusznego zaszufładowania ucznia, gdyż jego początkowe opóźnienia

w nauce i problemy z adaptacją bywają mylnie interpretowane jako trwałe deficyty, a nie naturalna reakcja na kryzys i konieczność przyswojenia nowego języka (Hurley i in., 2014).

„Wojna [...] zwiększa ryzyko rozwoju niepełnosprawności” (Hunt i in., 2025, s. 22). To stwierdzenie podkreśla, że wojenne doświadczenia uchodźców zwiększają ryzyko nasilenia zaburzeń, ale też ich ujawnienia. Diagnoza osób z niepełnosprawnościami doświadczających traumy wojennej musi uwzględniać potencjalne ryzyko wystąpienia zaburzeń natury psychicznej.

Sytuacja migracji lub uchodźstwa (przesiedlenia, przemoc) potęguje problemy, jakich doświadczają osoby ze spektrum autyzmu. Wiąże się ze znaczącymi zakłóceniami stałości i rutyny, nasila problemy sensoryczne, w konsekwencji rodzi lęk i stres. Może zaostrzać częściej występujące w tej grupie problemy psychiatryczne, jak społeczne zaburzenie lękowe, lęk uogólniony, fobie i inne (Deprey i Ozonoff, 2017).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną na skutek trudnych doświadczeń mogą pojawić się lub nasilić zachowania trudne. Ograniczenia w komunikacji, spowodowane nie tylko nieznaną języka, ale też poważnymi zaburzeniami mowy czy niezdolnością dokonania autooceny swoich doznań, utrudniają diagnozę np. stresu potraumatycznego czy innych problemów psychicznych, co uniemożliwia zastosowanie działań terapeutycznych.

Szczególną uwagę warto zwrócić na uczniów i uczennice z niepełnosprawnościami z doświadczeniem migracji i dodatkowo o innym pochodzeniu etnicznym czy innym kolorze skóry. Dla przykładu, jak zauważa Mirga-Wójtowicz (2024), w Polsce diagnoza sytuacji romskich uczniów i uczennic jest utrudniona z powodu braku rzetelnych danych etnicznych. System oświaty, kierując się zasadą „ślepej neutralności etnicznej”, nie gromadzi takich informacji, nawet na zasadzie dobrowolności. Paradoksalnie takie podejście, mające chronić przed dyskryminacją, uniemożliwia identyfikację nierówności i wdrażanie skutecznych działań naprawczych.

W procesie diagnozy warto zwrócić uwagę na podmiotowe uczestnictwo samych uczniów. Bacakova (2025) przeprowadziła badania jakościowe wśród uczniów (10–13 lat) z niepełnosprawnością pochodzenia ukraińskiego uczęszczających do niemieckich szkół. Okazało się, że uczniowie ci doświadczają frustracji związanej z niedocenianiem ich wiedzy na temat ich własnych potrzeb, preferencji, doświadczeń edukacyjnych. Decyzje zwykle podejmowane są poza wiedzą i możliwościami wpływu samych uczniów.

Analizując problemy diagnozy, trzeba wziąć pod uwagę jej konsekwencje dla opiekunów rodzinnych. Dotyczy to szczególnie sytuacji, kiedy niepełnosprawność dziecka jest diagnozowana po raz pierwszy. W tym przypadku proces rodzicielskiego przystosowania może

być utrudniony z powodu osobistych obciążających doświadczeń migracji lub uchodźstwa, ale też przekonań mających korzenie w kulturze (Banks i in., 2025), o czym będzie mowa dalej. Warto pamiętać, że losy uchodźców są naznaczone przez niekompletność rodzin, wynikającą ze straty czy rozstania. W takich przypadkach główną rolę opiekuńczą wobec dzieci z niepełnosprawnościami podejmują matki lub babcie. Na nich spoczywa ciężar doświadczeń związanych z diagnozą, którego nie mogą dzielić z ojcami czy innymi członkami rodziny. Nie mogą również liczyć na naturalne wsparcie rodzinne, choćby związane z podziałem obowiązków wynikających z opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością, innymi dziećmi oraz koniecznością utrzymania rodziny.

4. Współpraca z rodziną

4.1. Podstawy współpracy z rodziną w kontekście diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz odpowiadania na te potrzeby

W przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji [informacji dla rodziców lub osób sprawujących bieżącą pieczę nad dziećmi z Ukrainy ze SPE](#), znajduje się zapis wskazujący na rolę dyrektora przedszkola lub szkoły w informowaniu rodziców dziecka o możliwości złożenia do zespołu orzekającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej pisemnego wniosku o wydanie orzeczenia, np. o potrzebie kształcenia specjalnego, oraz o możliwości udzielenia im wsparcia w złożeniu takiego wniosku. Ta pomoc jest szczególnie ważna w sytuacji, kiedy dziecko nie ma postawionej diagnozy (również w kraju pochodzenia), ale rodzice dostrzegają jego opóźnienia rozwojowe i trudności (istnieje podejrzenie niepełnosprawności).

Rodzice dziecka dostarczają kluczowych informacji o jego funkcjonowaniu zarówno w perspektywie bieżącej, jak i w odniesieniu do historii życia ucznia. Ta druga jest szczególnie istotna w sytuacji migracji lub uchodźstwa, ponieważ dotyczy doświadczeń z kraju pochodzenia. Obejmuje m.in. wcześniejsze diagnozy wraz z ich konsekwencjami medycznymi, edukacyjnymi i społecznymi oraz przebieg edukacji z określonymi efektami. Dokumentacja dziecka obrazuje jego postępy i trudności rozwojowe oraz edukacyjne. Rodzice mogą dostarczyć informacji na temat organizacji wsparcia, edukacji i rehabilitacji w kraju pochodzenia.

Doświadczenia pokazują, że dokumentacja uczniów uchodźczych często nie jest dostępna, co w polskich warunkach nie powinno być traktowane jako przeszkoda. W takich sytuacjach

źródłem informacji – np. o ścieżce edukacyjnej dziecka czy jego dostępie do usług specjalistycznych – są członkowie rodziny sprawujący nad nim opiekę.

Zdobywanie rzetelnych danych od rodziców dzieci uchodźczych lub migranckich może być utrudnione, zwłaszcza gdy posługują się oni innym językiem niż polski. Jest to typowe w początkowym okresie migracji (Oliver i Singal, 2017). Dlatego kluczowe jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia językowego już na etapie pierwszego kontaktu. Udział profesjonalnego tłumacza umożliwia swobodną komunikację, redukuje stres i zapobiega błędom interpretacyjnym, które mogą wpływać na dalsze działania pomocowe.

Część rodziców, np. pochodzenia ukraińskiego, w pewnym stopniu posługuje się językiem polskim (częściowo dzięki podobieństwu języków słowiańskich), jednak nie zawsze przekłada się to na pełne zrozumienie wypowiedzi i sprawną komunikację.

Nawet jeśli rodzic ma podstawową lub częściową znajomość języka polskiego, warto rozważyć obecność tłumacza wrażliwego kulturowo, ponieważ:

- zmniejsza to obciążenie językowe i sprawia, że rozmowa nie staje się dodatkowym, męczącym zadaniem;
- zwiększa precyzję i pewność przekazu zarówno rodzica, jak i specjalisty;
- umożliwia zadawanie pytań i wyrażanie potrzeb bez obaw o nieporozumienie;
- pozwala uniknąć nadmiernego upraszczania treści przez specjalistę, co mogłoby prowadzić do utraty ważnych informacji;
- chroni rodzica w sytuacjach emocjonalnie obciążających, pozwalając mu skupić się na przeżyciach, a nie na barierze językowej;
- minimalizuje poczucie wstydu lub skrępowania wynikające z trudności komunikacyjnych;
- ułatwia przekazanie bardziej złożonych informacji, które mogłyby zostać pominięte z powodu ograniczonych kompetencji językowych.

Włączenie tłumacza w takich przypadkach wspiera efektywną diagnostykę, buduje relację opartą na zaufaniu i zwiększa szanse na adekwatną pomoc dziecku.

Uwaga: nie wolno angażować dziecka znającego język jako tłumacza w tej relacji.

Jeżeli jednak rodzic sprawnie posługuje się językiem polskim i nie zgadza się na obecność tłumacza, należy uszanować jego decyzję. Dla niektórych osób obecność tłumacza może być krępująca, odbierana jako naruszenie prywatności, przeżywana jako forma dodatkowej kontroli, bardziej obciążająca emocjonalnie ze względu na obecność dodatkowego „świadka”. W takiej

sytuacji specjalista powinien zadbać o atmosferę bezpieczeństwa i otwartości, jednocześnie pozostając uważnym na ewentualne trudności komunikacyjne pojawiające się w trakcie rozmowy. Jak zauważają Jørgensen i in. (2021), informacje pozyskiwane w czasie takiego wywiadu nie są neutralne, dlatego nawiązanie pozytywnej relacji i zdobycie zaufania jest w nich kluczowe.

Niezwykle ważny jest też kontekst kulturowy, ponieważ rozmowa z rodzicem o niepełnosprawności dziecka może być trudna, jeżeli rodzina pochodzi z miejsc, gdzie niepełnosprawność stanowi tabu lub jest powodem wstydu (Jørgensen i in., 2021). Badania pokazują, że postawy rodziców migrantów lub uchodźców wobec diagnozy i jej wyników są różne: pozytywne, kiedy oznaczała dostęp do wsparcia dla dziecka i rodziny, lub negatywne – w związku z przewidywaniem długoterminowych skutków błędnej decyzji edukacyjnej (w zakresie wyboru szkoły) (Hunt i in., 2025).

Doświadczenia rodziców z kraju pochodzenia, również związane z edukacją dziecka z niepełnosprawnością czy jego rehabilitacją, mogą rzutować na ich postawy wobec współpracy z nauczycielami i specjalistami. Badania pokazują, że w Ukrainie rodzice dzieci z niepełnosprawnościami muszą się zmierzyć z barierami systemowymi we włączaniu ich dzieci do szkolnictwa powszechnego (Telna i in., 2021). Są wykluczeni z procesów decyzyjnych i politycznych, a ich działania, polegające na inicjowaniu powstawania klas inkluzyjnych, mają ograniczony zasięg. Często jest przedmiotowe traktowanie rodziców i postrzeganie ich jako odbiorców usług, a nie równoprawnych partnerów w edukacji, opiece zdrowotnej czy społecznej. Rodzice doświadczają marginalizacji, trudności w dostępie do wsparcia psychologicznego, pedagogicznego i materialnego. Może to wpływać na rodzicielski brak zaufania wobec instytucji i specjalistów, ale też pozbawiać rodziców kompetencji samorzeczniczych. Ocenia się, że polityka na rzecz niepełnosprawności w Ukrainie jest oderwana od postępowych tendencji w innych krajach, które zwracają uwagę na społeczne prawa osób z niepełnosprawnościami i ich samostanowienie (Nowicka i in., 2025).

Wzmocnieniu pozycji rodziców w procesie diagnozy, projektowaniu i realizowaniu wsparcia dziecka, służy ich informowanie o przynależnych prawach oraz istniejących rozwiązaniach w systemie edukacji i zabezpieczenia potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Badania pokazują, że rodziny migrantów z niepełnosprawnościami nie wiedzą, jakie prawa im przysługują i jak je egzekwować (Pierart i in., 2020). W kontekście współpracy zespołowej, w którą powinni być włączani (np. w procesie przygotowania IPET), istotne jest dostarczanie rodzicom w placówkach edukacyjnych konkretnych narzędzi, takich jak broszury i informatory, listy przykładowych zagadnień lub pytań, na które warto zwrócić uwagę, wyjaśnienia terminów wynikających z przepisów prawa oświatowego i praktyki edukacyjnej (np. IPET, WOPFU, inkluzja, projektowanie

uniwersalne), informacje opracowane w tekście dostosowanym językowo (z ograniczeniem języka specjalistycznego). Warto położyć nacisk na przygotowanie rodziców do udziału w spotkaniach grupowych, ponieważ sama obecność tłumacza może nie być wystarczająca. Rodzice muszą wiedzieć, o co pytać i w jaki sposób wyrażać swoje opinie oraz preferencje w konkretnym obszarze dotyczącym ich dziecka z niepełnosprawnością. Da im to szansę na wzmocnienie poczucia podmiotowości i bezpieczeństwa, które będą zwiększać motywację do współpracy. Szkoły czy przedszkola mogą również organizować warsztaty i spotkania informacyjne dla członków rodzin nowo przybyłych do kraju. W ich trakcie warto wyjaśnić istotę rozwiązań prawno-organizacyjnych oraz usług zaprojektowanych dla uczniów ze SPE, w tym uczniów, którzy mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Można wstępnie zebrać informacje od członków rodzin w zakresie ich potrzeb informacyjnych (Switchboard, 2024).

4.2. Współpraca oparta na mocnych stronach – budowanie i wykorzystanie zasobów

Warto uwzględniać zasoby osobiste i środowiskowe, które mogą mieć rodziny, ale też takie, które są w lokalnych środowiskach. Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością stwarza możliwość wzmocnienia wielu kompetencji osobowościowych, co opisano w licznych badaniach, szczególnie w kontekście rodzicielstwa (Byra i Ćwirynka, 2024; Mitchell i Lashewicz, 2019; Zhang i in., 2015). Rodzice stają się „ekspertami” z doświadczenia, nierzadko poszerzając swoją wiedzę odnośnie do specjalnych potrzeb rozwojowych swoich dzieci z niepełnosprawnościami w oparciu o zadania, jakie podejmują, współpracę ze specjalistami lub innych rodzicami czy angażowanie się w działania społeczne na rzecz osób z niepełnosprawnością. W procesie współpracy ze szkołą lub przedszkolem muszą mieć poczucie, że ich głos jest ważny, a opinie, oparte na wiedzy z doświadczenia, istotne dla organizacji wsparcia ich dzieci z niepełnosprawnością (Switchboard, 2024).

Z tej perspektywy ważne jest skoncentrowanie na mocnych stronach dziecka. Należy to mieć na uwadze w diagnozie, projektowaniu pracy edukacyjno-terapeutycznej, ale też ocenianiu jej efektów. Przy współpracy z rodziną łatwiej odkrywać zdolności i szczególne zainteresowania dziecka, które na przykład realizowało w kraju pochodzenia.

W przypadku dzieci i młodzieży z ASD zainteresowania pełnią wiele pozytywnych funkcji:

- dają intelektualną lub fizyczną przyjemność;
- dają spełnienie i poczucie bezpieczeństwa;
- obniżają napięcie i niepokój; pozwalają wyrażać uczucia, emocje i myśli;
- wzmacniają poczucie własnej wartości (Atwood, 2012).

Podejście skoncentrowane na zasobach przenosi punkt ciężkości z traktowania rodzin migranckich lub uchodźczych w kategoriach osób pokrzywdzonych lub biernych odbiorców świadczeń na postrzeganie ich jako podmiotów sprawczych, dokonujących świadomych decyzji życiowych, w tym dotyczących ich dzieci z niepełnosprawnościami. Warto poznawać ich aspiracje w tym zakresie, ponieważ mogą one leżeć u podstaw rodzicielskich decyzji i działań, ale też odzwierciedlać potrzeby dziecka z perspektywy rodziców. Badania uchodźców z Ukrainy będących rodzicami pokazały, że aspiracje obejmują dostęp dzieci do edukacji inkluzyjnej, zapewnienie równych szans rozwoju, dostęp do rehabilitacji i wsparcia, możliwość uczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym oraz przygotowanie dzieci do przyszłego zatrudnienia i samodzielności (Bacakova, 2025). Rodzicielskie aspiracje dotyczące przyszłości dziecka są ważne dla planowania przejścia dziecka z niepełnosprawnością do dalszych etapów edukacji czy, po jej ukończeniu, pracy. Jest to istotne w kontekście doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jakkolwiek w Polsce nie ma obowiązku przygotowania planów tranzycji dla uczniów z niepełnosprawnościami, takie kwestie powinny się znaleźć w IPET. W sytuacji rodzin uchodźczych proces planowania może być trudny w związku z niestabilną sytuacją życiową i planami powrotu do kraju lub migracji do innego państwa. Ta niestabilność ma niekorzystne znaczenie dla perspektyw edukacji i rehabilitacji ucznia z niepełnosprawnością, bowiem wszelkie działania w tych obszarach mogą być skoncentrowane jedynie na tu i teraz.

Zasoby rodziny warto poszerzać z wykorzystaniem rozwiązań zaprojektowanych w lokalnym środowisku. Placówki edukacyjne mogą podejmować działania integrujące społeczności oraz działania informacyjne pokazujące rodzinom możliwości skorzystania z dostępnych rozwiązań. Badania potrzeb rodzin uchodźczych w Austrii udowodniły kluczową rolę sieci wsparcia (nieformalnego i formalnego w postaci lokalnych organizacji oraz „przewodniczek rodziców”) (Beśić i Hochgatterer, 2020). W zakresie dobrych praktyk wskazano na Program Przewodniczek Rodziców (niem. *Elternlotsinnen*), w którym osoby (zazwyczaj kobiety) z doświadczeniem migracyjnym wspierały rodziny w kontaktach z instytucjami. Pomagały w tłumaczeniu dokumentów, wyjaśnianiu procedur, zmniejszaniu bariery językowej (dzięki dobrej znajomości języka obowiązującego w kraju pochodzenia) w trakcie kluczowych wizyt, np. w szkołach, w placówkach opieki zdrowotnej. Przewodniczki wspierały również szkoły w lepszym rozumieniu potrzeb rodzin uchodźczych mających dzieci z niepełnosprawnościami (Beśić i Hochgatterer, 2020). Polskie doświadczenia migracyjne z wcześniejszych lat, kiedy dużą grupę stanowili obywatele Ukrainy, pokazują, że można wykorzystać ten potencjał. Warto czerpać z doświadczeń rodzin ukraińskich, które od lat funkcjonują w polskiej rzeczywistości, przy tworzeniu sieci wsparcia dla rodzin uchodźczych. Ważną rolę mogą tu odegrać instytucje edukacyjne, pomoc społeczna oraz organizacje pozarządowe działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami

(np. PSONI, PZG, PZN). W sferze potencjalnych możliwości instytucji edukacyjnych leży np. organizowanie spotkań dla rodziców mających różny status (migranci, uchodźcy, przedstawiciele społeczności lokalnej) oraz różny czas pobytu w Polsce.

Innym przykładem wzmacniania zasobów rodzin migracyjnych i uchodźczych z dzieckiem z niepełnosprawnością są wprowadzeni przez Nową Zelandię pracownicy socjalni ds. międzykulturowych (*cultural case workers*). Ich zadania obejmowały:

- tłumaczenie i mediację kulturową między rodzinami uchodźczymi a specjalistami;
- wyjaśnianie znaczenia terapii w sposób zrozumiały dla rodzin;
- budowanie zaufania i wspieranie rodzin w procesie adaptacji;
- pomoc w poruszaniu się w systemie – dostęp do usług, dokumentacji, procedur (Mortensen i in., 2013).

Tego rodzaju wsparcie jest niezbędne ze względu na różnice w systemie organizacji usług dla osób z niepełnosprawnościami w kraju pochodzenia oraz kraju migracji lub uchodźstwa, barier językowych i kulturowych.

Szkoły w Polsce mają możliwość korzystania ze wsparcia asystentów międzykulturowych, którzy pomagają uczniom z Ukrainy słabiej znającym język polski oraz ich rodzinom. Takie wsparcie przysługuje jednak tylko uczniom objętym obowiązkiem szkolnym. Zadania asystenta – pracownika niepedagogicznego – są bardzo istotne. Obejmują rozpoznawanie trudności językowych i kulturowych, współpracę z rodzinami i nauczycielami, a także działania zapobiegające przemocy, wykluczeniu i dyskryminacji (Dz.U. 2017 poz. 59, t.j. Dz.U. z 2025 r. poz. 1043). W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami wspomniana współpraca w szkołach powinna dotyczyć nauczycieli współorganizujących kształcenie specjalne. Co ważne, asystenci i asystentki międzykulturowi to często osoby, które same mają doświadczenia migracji (Łosiak-Pilch i Weźgowiec, 2023).

Rządowy program „Przyjazna szkoła”, zaplanowany na lata 2025–2027, zakłada wsparcie rodziców w zakresie wzmacniania kompetencji rodzicielskich, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic z Ukrainy. Przewidziane są:

- działania informacyjne skierowane do rodziców uczniów i uczennic z Ukrainy dotyczące promocji korzystania ze wsparcia oraz do rodziców dzieci polskich w zakresie rozumienia specyfiki migracji wojennej;
- organizowanie grup wymiany doświadczeń między rodzicami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa oraz rodzicami dzieci polskich;

- konsultacje dla rodziców prowadzone m.in. przez asystentów, psychologów, psychiatrów, psychoterapeutów oraz warsztaty językowe z języka polskiego dla rodziców uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa (M.P. 2025 poz. 648).

W Polsce były podejmowane działania lokalne służące wzmocnieniu zasobów rodzin uchodźczych. Do takich należy zakończona w 2024 inicjatywa Fundacji Rozwoju Dzieci (we współpracy z UNICEF-em) w postaci organizowania SPYNEK (spynka.org), czyli grup opiekuńczo-edukacyjnych dla dzieci w wieku 1–6 lat oraz ich mam.

Rodziny dzieci z niepełnosprawnościami korzystają z wymiany doświadczeń, dzieląc się nimi z innymi rodzicami w podobnej sytuacji, nawiązując kontakty w placówkach edukacyjnych, terapeutycznych czy stowarzyszeniach. To potencjał, który może nie być dostępny dla rodziców uchodźców i migrantów (Rossetti i in., 2025). Warto zachęcać rodziców do angażowania się w działania wspólnotowe, informując ich o stowarzyszeniach działających na lokalnym terenie czy też organizując w przedszkolu lub szkole spotkania lub warsztaty służące wzbogacaniu kompetencji i wymianie doświadczeń.

We wsparciu rodzin migranckich i uchodźczych mających dzieci z niepełnosprawnością podkreśla się znaczenie współpracy różnych podmiotów (Gaspar i Sahaj, 2025).

Podejście oparte na zasobach (mocnych stronach) wymaga zmiany perspektywy w ocenie działań instytucji takich jak szkoła. Polega ono przede wszystkim na odkrywaniu i wzmacnianiu tego, co funkcjonuje dobrze. Punktem wyjścia – zamiast pytania „Co jest nie tak?” – są pytania: „Co nam się podoba?”, „Co działa dobrze?”, „Co chcemy rozwijać?”.

Autoanaliza zasobów, prowadzona we współpracy różnych osób w szkole – pracowników, członków rodzin (zarówno uchodźczych lub migranckich, jak i rodzimych), uczniów, a także przedstawicieli instytucji lokalnych (poradni, instytucji pomocy społecznej, organizacji pozarządowych) – powinna obejmować:

1. analizę tego, co już istnieje, czyli sposobów współpracy personelu szkolnego i rodzin, osób zaangażowanych oraz praktyk, które sprawdzają się w działaniu;
2. refleksję nad tym, co mogłoby powstać – jak podmioty wyobrażają sobie współpracę, jej przebieg i możliwe efekty;
3. planowanie przejścia z punktu A (obecnej rzeczywistości) do punktu B (osiągnięcie pożądanego stanu) (Haines i in., 2021).

5. Wykorzystanie projektowania uniwersalnego

Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji bardzo dobrze odpowiada potrzebom pracy z uczniem z niepełnosprawnością mającym doświadczenie migracyjne lub uchodźcze. Jest ona takim modelem edukacji, w którym zakłada się tworzenie elastycznego środowiska uczenia się, odpowiadającego SPE różnych grup uczniów. Model ten funkcjonuje w ramach edukacji inkluzyjnej i jest zgodny z biopsychospołecznym modelem podejścia do niepełnosprawności. Jest podstawą wspólnego uczenia się osób o zróżnicowanych potrzebach, nie tylko związanych z niepełnosprawnością, ale także z trudnościami językowymi (migranci, uchodźcy) (Domagała-Zyśk, 2018).

Edukacja na każdym poziomie powinna być:

- dostępna w atrakcyjnej formie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności, elastyczna, dostosowana do preferencji i możliwości ucznia;
- intuicyjna, dostępna także dla osób o ograniczonych kompetencjach językowych;
- dostępna percepcyjnie, także dla osób z trudnościami w zakresie widzenia czy słyszenia;
- materiały nauczania powinny być łatwe w użyciu, niewymagające skomplikowanych sprawności poznawczych czy manipulacyjnych;
- korzystanie z edukacji nie powinno wymagać nadmiernego wysiłku fizycznego;
- ważne jest odpowiednie do potrzeb uczniów zaaranżowanie przestrzeni uczenia się (Domagała-Zyśk, 2018).

W ramach projektowania uniwersalnego można wdrożyć następujące działania:

- stosowanie różnych sposobów nauczania, odpowiadających indywidualnym preferencjom uczenia się, potrzebom wynikającym z niepełnosprawności i trudności językowych, przekazywanie treści za pomocą obrazów, filmów, opowiadań, przedmiotów i gier;
- pozwolenie uczniom na poznawanie wielozmysłowe i samodzielne odkrywanie;
- sprawdzanie wiedzy na różne sposoby (różnorodne formy działania i ekspresji).
- łączenie lekcji z codziennym życiem, wplatanie treści kulturowo bliskich, co zwiększa motywację, sens uczenia się i nadaje wartość różnicom kulturowym;
- umożliwienie uczniom zróżnicowanych sposobów wyrażania wiedzy – uczniowie mogą mówić, rysować, budować lub występować, dzięki temu każdy ma szansę na sukces i wykorzystanie mocnych stron;
- angażowanie rodzin i społeczności – odwiedzanie rodziców w domu, tworzenie grup wsparcia w szkole;

- pokazywanie rodzicom, jak mogą tworzyć sprzyjające i dostosowane do ograniczeń dziecka warunki do zabawy i nauki w domu (wskazywanie, jakie pomoce mogą kupować, gdzie starać się o ich dofinansowanie, np. w zakresie nowoczesnych technologii dla niewidomych czy niesłyszących) – dzięki temu rodziny wzmacniają (i odkrywają) swoją rolę w uczeniu się dzieci i zwiększają pewność siebie w zakresie rodzicielskich kompetencji (por. Handicap International, Inclusive Futures, 2026).

Warto wdrożyć podejście uwzględniające doświadczenie traumy, które jednocześnie odpowiada na potrzeby wielu grup dzieci z niepełnosprawnościami (intelektualną, ASD). Można w tym zakresie zalecić: przewidywalne rutyny, bezpieczne przestrzenie, modyfikacje środowiska (hałas, tłok), stopniowe wprowadzanie nowych bodźców (Hurley i in., 2014). Warto włączać do schematu codziennych zajęć rytuały, które zwiększają poczucie bezpieczeństwa i wzmacniają zaufanie oraz relacje społeczne w nowym środowisku. Mogą to być przykładowo czas na celebrowanie posiłku czy zajęcia, w trakcie których można dzielić się doświadczeniami, np. z zastosowaniem środków artystycznych. Dla młodzieży przydatne mogą być wspólne projekty podejmowane na rzecz lokalnej społeczności, np. osób starszych (migrantów, uchodźców, rodzimych mieszkańców), czy działania wolontaryjne.

Doświadczenia zebrane w środowisku inkluzyjnym, z udziałem uczniów uchodźczych z niepełnosprawnościami, pokazują, że przydatne jest wykorzystanie różnych form działalności twórczej, takich jak:

- autoportrety – jako forma narracji wizualnej przydatna w przypadku występowania barier językowych – tworzenie własnych portretów w celu uświadomienia sobie swojej tożsamości i zaprezentowania siebie innym;
- gry z emotikonami – używanie prostych symboli graficznych do wyrażania emocji, ułatwiania komunikacji i rozwijania umiejętności rozpoznawania oraz nazywania uczuć (co może być szczególnie przydatne dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu);
- czytanie na głos książek – rozwój języka i rozumienia treści, tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy o doświadczeniach i emocjach;
- kukiełki z papierowych toreb – odgrywanie scenek i opowiadanie historii, przepracowywanie trudnych wspomnień w bezpiecznej, symbolicznej formie;
- cyfrowe opowieści – tworzenie krótkich narracji multimedialnych, łączących obraz, dźwięk i tekst, umożliwiające rozwijanie kompetencji cyfrowych i językowych, dające możliwość wyrażenia siebie w nowej formie (Barber, 2024).

W pracy z uczniem mającym problemy adaptacyjne i doświadczającym skutków niepełnosprawności warto przesuwac akcent z wyników na wzmacnianie uczestnictwa oraz

polepszanie komunikacji (z wykorzystaniem jej alternatywnych i wspomagających form). Ważne jest ponadto zwiększanie dobrostanu wszystkich uczniów oraz wzmacnianie ich motywacji poprzez eksponowanie przydatności treści zajęć (por. Safarha i Zakharia, 2024).

Istotne jest to, aby dziecko było słyszane, rozumiane, a jego potrzeby były zaspokajane. Zamiast skupienia na osiągnięciu wyników należy stosować podejście holistyczne, uwzględniające dobrostan, komunikację, relacje, poczucie bezpieczeństwa i sensu uczenia się. Dla uczniów powinny być dostępne materiały opracowane w ich rodzimym języku, dostosowane do potrzeb wynikających z niepełnosprawności, np. w formacie łatwym do czytania. Konieczne jest wsparcie dobrostanu rodziny i dziecka równoległe z interwencjami edukacyjnymi.

Literatura

Atwood, T. (2012). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Harmonia.

Bacakova, M. (2025). Agents of change? Educational experiences and aspirations of Ukrainian refugee parents for their children with disabilities in Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2573827>

Bešić, E., Hochgatterer, L. (2020). Refugee families with children with disabilities: Exploring their social network and support needs. a good practice example. *Frontiers in Education*, 5, 61. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00061>

Banks, K., Lamichhane, K., Thomas, M. (2025). Engaging ethnically diverse families of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 47(22), 5688–5699. <https://doi.org/10.1080/09638288.2025.2491827>

Barber, S. (2025). From silence to academic engagement: How refugee children with disabilities access learning through inclusive ‘artful’ schools in Canada. *British Educational Research Journal*, 51(4), 1789–1819. <https://doi.org/10.1002/berj.4148>

Bolton, D. (2023). A revitalized biopsychosocial model: Core theory, research paradigms, and clinical implications. *Psychological Medicine*, 53, 1–8. <https://doi.org/10.1017/S0033291723002660>

Byra, S., Ćwirynkało, K. (2024). Relationship between sense of stress and posttraumatic growth: the effect of parent sex and child disability type. *Family Forum*, 13, 241–263. <https://doi.org/10.25167/FF/4812>

Deprey, L., Ozonoff, S. (2017). Diagnoza zaburzeń psychicznych współwystępujących z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W: S. Ozonoff, S. Goldstein, J.A. Naglieri (red.), *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu* (tłum. R. Andruszko, s. 354–386). Wydawnictwo UJ.

Domagała-Zyśk, E. (2018). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski (red.). *Kompetencje przyszłości* (s. 270–285). Wydawnictwo FRSE.

Gaspar, C. R., Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review*, 17(3), 423–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12634>

Haines, S.J., Reyes, C.C., Ghising, H., Alamatouri, A., Hurwitz, R., Haji, M. (2021). Family-professional partnerships between resettled refugee families and their children's teachers: exploring multiple perspectives. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(1), 52–63. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1934375>

Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health*, 11(Suppl. 5):S7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>

Handicap International, Inclusive Futures. (2026). *How to make your classroom inclusive using UDL. A simple guide from Nepal's inclusive education experience*. https://inclusivefutures.org/wp-content/uploads/2026/02/UDL-easy-read_with-HI-logo.pdf

Hunt, L., McIntyre, J., Robinson, A. (2025). *HERE's what we know about the educational inclusion of refugees with disabilities in Europe*. Hub for Education for Refugees in Europe (HERE), University of Nottingham. <https://rdmc.nottingham.ac.uk/handle/internal/11949>

Hurley, J.J., Warren, R.A., Habalow, R.D., Weber, L.E., Tousignant, S.R. (2014). Early childhood special education in a refugee resettlement community: challenges and innovative practices. *Early Child Development and Care*, 184(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.769214>

Humanité & Inclusion Canada. (2023). *Inclusive education for refugee students. Recommendations for the global refugee forum*. Humanité & Inclusion Canada, Handicap International. https://www.hi-canada.org/sn_uploads/Inclusive-education-for-refugee-children-with-disabilities.pdf

Jørgensen, C., Dobson, G., Perry, T. (2021). *Supporting migrant children with special educational needs: What information do schools need and how can it be collected?* University of Birmingham. https://research.birmingham.ac.uk/files/116874324/migrant_children.pdf

Łosiak-Pilch, J., Weźgowiec, B. (2023). Dziecko-uchodźca w polskiej edukacji. Jakie wsparcie w edukacji szkolnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej przysługuje uczniom uchodźcom? *Relacje Międzykulturowe*, 1(13), 118–132. <https://doi.org/10.12797/RM.01.2023.13.08>

Malloy, A., Rogers, C.M., Caine, V., Clandinin, D.J. (2023). Experiences of refugee children living with disabilities: A systematic review. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 19(2), 108–121, <https://doi.org/10.1108/IJMHS-06-2022-0058>

Mirga-Wójtowicz, E. (2024). Romskie dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji: wyzwania, strategie, perspektywy. W: A. Dolińska (red.). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024* (s. 55–81). IBE.

Mitchell, J.L., Lashewicz, B. (2019). Generative fathering: A framework for enriching understandings of fathers raising children who have disability diagnoses. *Journal of Family Studies*, 25(2), 184–198. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1212727>

Mortensen, A., Latimer, S., Yusuf, I. (2014). Cultural case workers in child disability services: an evidence-based model of cultural responsiveness for refugee families. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 9(2), 50–59, <https://doi.org/10.1080/1177083X.2014.911752>

Norwich, B. (2016). Conceptualizing special educational needs using a biopsychosocial model in England: The prospects and challenges of using the International Classification of Functioning Framework. *Frontiers in Education*, 1. <https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00005>

Nowicka, M., Voicu, B., Deliu, A., Akhagba, O. (2025). Challenges of accessibility: experience of receiving Ukrainian war refugees with disabilities in Poland and Romania. *Social Inclusion*, 13, 1(23), <https://doi.org/10.17645/si.10489>

Oliver, C., Singal, N. (2017). Migration, disability and education: reflections from a special school in the east of England. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757>

Piérart, G., Arneton, M., Gulfi, A., Albertini-Früh, E., Lidén, H., Makharadze, T., Rekhviashvili, E., Dainese, R. (2020). The circumstances of migrant families raising children with disabilities in five European countries: Updating knowledge and pursuing new research. *Alter. European Journal of Disability Research*, 14(4), 286–298. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.06.012>

Rossetti, Z., Bui, O., Figueroa, N., Kelly, R., Ramirez, M.A., Mendiratta Khanna, R., Sauer, J. (2025). Equal ground: Meaningful collaboration with culturally and linguistically diverse families of children with intellectual and/or developmental disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 35(2), 174–192. <https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2393855>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591, t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 1798.

Safarha, E., Zakharia, Z. (2024). Revisiting inclusion: An exploration of refugee-led education for children with special educational needs and disabilities in Lebanon. *Social Sciences*, 13(12), 691. <https://doi.org/10.3390/socsci13120691>

Smith-Khan, L., Crock, M. (2018). *Making rights to education real for refugees with disabilities. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058>

Sochańska-Kawiecka, M., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Zielińska-Zaniewska, D., Gawska, A., Makowska-Belta, E., Milczarek, D. (2024). *Badanie sytuacji osób niepełnosprawnych – obywateli Ukrainy przebywających na terenie Polski. Raport końcowy.* Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analizy/2024/2024-08-07_raport_UKR/Badanie_Sytuacji_Osob_Niepelnosprawnych_Obywateli_Ukrainy_2024.pdf

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

Switchboard. (2024). Individualized Education Plan (IEP) process demystified: Support for newcomer families. <https://www.switchboardta.org/events/individualized-education-plan-iep-process-demystified-support-for-newcomer-families>

Telna, O., Klopota, Y., Klopota, O., Okolovych, O. (2021). Inclusive education in Ukraine: Parents of children with disabilities perspective. *The New Educational Review*, 64(2), 225-235.

Uchwała nr 60 Rady Ministrów z dnia 11 lipca 2025 r. w sprawie Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027, M.P. 2025 poz. 648.

USCRI. (2024). *Not Invisible: Strengthening protection for children with disabilities in migration and displacement.* <https://reliefweb.int/report/world/not-invisible-strengthening-protection-children-disabilities-migration-and-displacement>

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59, t.j. Dz.U. z 2025 r. poz. 1043.

Zhang, W., Yan, T., Barriball, K. L., While, A. E., Hong Liu, X. (2015). Post-traumatic growth in mothers of children with autism: A phenomenological study. *Autism*, 19(1), 29–37. <https://doi.org/10.1177/1362361313509732>

Autorki: dr hab. Urszula Bartnikowska, prof. UWM, dr hab. Monika Parchomiuk, prof. UMCS,
dr hab. Katarzyna Ćwirynkało, prof. UWM

Konsultacja merytoryczna: Ganna Fedosova

Redakcja językowa: dr Michał Pranke

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: dr Michał Pranke

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

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie Autorstwa 4.0.



ISBN: 978-83-68747-53-9

Wzór cytowania:

Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Ćwirynkało, K. (2026). *Wsparcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Przewodnik dla nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Warszawa 2026

Opracowanie powstało w ramach zadania zleconego przez MEN pod nazwą „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2. Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.

Publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, działanie 04.17 „Szkoła dla wszystkich”.

Egzemplarz bezpłatny