

Urszula Majcher-Legawiec

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa w perspektywie międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z Ukrainy



Przyjazna
Szkoła.



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską





Spis treści

1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w polskim systemie edukacji	3
1.1. Prawne podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej	3
1.2. Kto udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej?	4
1.3. Co obejmuje pomoc psychologiczno-pedagogiczna?	5
1.4. Jakie formy pomocy przewiduje system?	6
2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w kontekście zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych	7
2.1. Piramida interwencji MHPSS	7
2.2. Integracja piramidy MHPSS z pomocą psychologiczno-pedagogiczną w systemie edukacji w Polsce.....	9
3. Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w wielokulturowym środowisku szkolnym	12
3.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna a systemowe (nie)przygotowanie nauczycieli – co musisz wiedzieć o tym, czego nie wiesz?	12
3.2. Jakie są ryzyka w planowaniu i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi z innych kultur?	14
3.3. Jak przezwyciężyć kryzys, czyli czego (jeszcze) musimy się dowiedzieć o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w warunkach wielokulturowości?	16
3.3.1. Model piramidy kompetencji międzykulturowych	17
3.3.2. Pedagogika inkluzywna.....	18
3.3.3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w wytycznych Rady Europy	20
4. Ukraina a kraje WEIRD	21
4.1. Czy Ukraina należy do krajów WEIRD?	21
4.2. Czym Ukraina może różnić się od Polski?	22
4.3. Dlaczego te informacje są ważne w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie edukacji?	23
Bibliografia	24

1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w polskim systemie edukacji

1.1. Prawne podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (PPP, pomoc PP) jest uregulowanym prawnie procesem systemu oświaty, stanowi kluczowy element wsparcia całej społeczności szkolnej (uczniów, nauczycieli oraz rodziców). Ma na celu kompleksowe wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży zarówno w przypadku trudności, jak i szczególnych uzdolnień. Należy podkreślić, że pomoc PP jest uruchamiana nie tylko z powodu trudności i deficytów, ale także w związku ze szczególnymi uzdolnieniami.

Fundamentem prawnym jest 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. 2023 poz. 1798). Zgodnie z § 2 ust. 2 rozporządzenia PPP udzielana jest w szczególności w przypadkach wynikających:

1. z niepełnosprawności,
2. z niedostosowania społecznego,
3. z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
4. z zaburzeń zachowania lub emocji,
5. ze szczególnych uzdolnień,
6. ze specyficznych trudności w uczeniu się,
7. z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych,
8. z choroby przewlekłej,
9. z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych (np. migracja wojenna, uchodźstwo),
10. z niepowodzeń edukacyjnych,
11. z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia,
12. z trudności adaptacyjnych związanych ze zmianą środowiska edukacyjnego (np. zmiana szkoły po migracji).

W przypadku uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa szczególnymi przesłankami są sytuacje wskazane w punkcie 9 (trauma wojenna), 12 (adaptacja po migracji) i 7 (bariera językowa).

1.2. Kto udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma kilka stopni – od wsparcia nauczyciela w klasie po pomoc specjalistów spoza szkoły. W szkole pomocy PP udzielają:

- **nauczyciele i wychowawcy**, którzy jako pierwsi dostrzegają potrzeby uczniów i dostosowują metody pracy do ich indywidualnych możliwości – ta procedura nie wymaga żadnej formalnej ścieżki (wniosku rodzica, opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczenia itp.) i wynika z konieczności indywidualizacji procesu realizowanego w oparciu o diagnozę potrzeb ucznia. Nauczyciele i wychowawcy współpracują ze szkolnymi specjalistami;
- **specjaliści szkolni** – pedagodzy, psychologowie, logopedzi oraz doradcy zawodowi – ich zadaniem jest prowadzenie diagnozy, zajęć specjalistycznych dla uczniów i udzielanie konsultacji zarówno nauczycielom, jak i uczniom i ich rodzicom. Zadania specjalistów szkolnych określa przywoływane już 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, z późniejszymi zmianami (Dz.U. 2023 poz. 1798) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2022 poz. 1610);
- **dyrektor szkoły**, który odpowiada za organizację i koordynację całej pomocy PP w placówce;
- **doraźny lub stały zespół nauczycieli i specjalistów** powoływany w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W skład zespołu wchodzi nauczyciele i specjaliści, którzy pracują z danym dzieckiem – taki zespół dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu ucznia (WOPFU) oraz opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), w którym dostosowuje się program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych.

Poza szkołą udzielaniem pomocy zajmują się instytucje funkcjonujące w systemie edukacji:

- **publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne** – wydają opinie i orzeczenia na podstawie diagnozy, prowadzą działania terapeutyczne i zajmują się wspomaganiami nauczycieli;
- **inne placówki specjalistyczne** – w zależności od potrzeb wsparcie może być realizowane we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi czy innymi instytucjami.

1.3. Co obejmuje pomoc psychologiczno-pedagogiczna?

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmuje diagnozowanie potrzeb, wsparcie w placówce i współpracę z poradniami. Te zakresy wsparcia krótko omówiono poniżej.

Diagnozowanie potrzeb

Nauczyciele i specjaliści prowadzą obserwacje pedagogiczne, które pozwalają na rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, w tym ich możliwości psychofizycznych, zainteresowań i uzdolnień. Nauczyciel pracujący bezpośrednio z uczniem lub szkolny specjalista – w ramach diagnozy – rozpoznaje i zaspokaja indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia, w tym możliwości psychofizyczne i czynniki środowiskowe wpływające na jego funkcjonowanie. Diagnoza obejmuje identyfikację barier (np. trauma migracyjna lub wojenna w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, niedostateczna znajomość języka itp.), przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz dopasowanie działań rozwijających kompetencje i potencjał ucznia. Na podstawie diagnozy nauczyciel lub szkolny specjalista wnioskuje o jedną z form pomocy:

- indywidualne lub grupowe zajęcia ucznia z psychologiem, pedagogiem, logopedą lub innym specjalistą szkolnym,
- wsparcie dla rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych,
- doradztwo dla nauczycieli w celu efektywnej pracy z uczniem.

Wsparcie w placówce

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana bezpośrednio w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych – podczas bieżącej pracy z uczniem, a także w czasie zorganizowanych zajęć. Za organizację PPP odpowiedzialny jest dyrektor szkoły, który planuje pracę specjalistów z uczniami, organizuje wsparcie dla rodziców i nauczycieli. Pomoc w szkole jest realizowana poprzez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów. Jest udzielana w trakcie roku szkolnego, na zajęciach przedmiotowych i dodatkowych (rozwijających lub kompensujących braki), konsultacjach czy warsztatach. W kontekście uczniów z Ukrainy uwzględnia się w działaniach ewentualną traumę migracyjną lub wojenną i wsparcie procesu adaptacji. Nauczyciele – na podstawie diagnozy szkolnej – dostosowują wymagania edukacyjne do możliwości psychofizycznych ucznia. PPP w szkole uwzględnia także wsparcie środowiska przyjmującego.

Współpraca z poradniami

W przypadku bardziej złożonych problemów szkoła współpracuje z publicznymi poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. To one wydają opinie i orzeczenia, które stanowią podstawę zorganizowania specjalistycznego wsparcia, np. kształcenia specjalnego, indywidualnego nauczania, indywidualnego toku nauki lub zindywidualizowanej ścieżki kształcenia dla uczniów, którzy mogą chodzić do szkoły, ale z powodu problemów zdrowotnych, psychicznych lub innych trudności w funkcjonowaniu nie są w stanie uczestniczyć w zajęciach z całą klasą.

Poradnie dokonują specjalistycznej diagnozy (np. testy psychologiczne, pedagogiczne, logopedyczne), gdy szkolne działania okażą się niewystarczające. Pracownicy poradni mogą zaproponować szkole:

- udział w spotkaniach szkolnego zespołu ds. PPP, analizę środowiska ucznia i pomoc w tworzeniu planów działań,
- wsparcie nauczycieli: szkolenia, konsultacje dydaktyczno-wychowawcze, profilaktykę (np. zdrowia psychicznego),
- bezpośrednią pomoc uczniom i rodzicom w poradni (terapię, warsztaty) oraz na terenie szkoły (wspomaganie nauczycieli).

Działania poradni mogą być związane z PPP skierowaną do jednego ucznia lub większej części środowiska szkolnego. W przypadku zindywidualizowanej pomocy szkoła może rekomendować rodzicom kontakt z poradnią. Po diagnozie i na podstawie dokumentów uzyskanych z poradni (opinia, orzeczenie) realizuje się zalecenia i monitoruje efekty.

1.4. Jakie formy pomocy przewiduje system?

Działania realizowane w ramach PPP koncentrują się nie tylko na rozpoznawaniu przyczyn trudności edukacyjnych, ale także na wspieraniu uczniów z wybitnymi uzdolnieniami. System przewiduje kilka form pomocy, zarówno dla uczniów szczególnie uzdolnionych, jak i dla tych z trudnościami w nauce.

- **Zajęcia rozwijające uzdolnienia** – przeznaczone dla uczniów szczególnie uzdolnionych, ich celem jest pogłębianie i poszerzanie zainteresowań oraz rozwijanie umiejętności.
- **Indywidualny program lub tok nauki** – przeznaczony dla uczniów szczególnie uzdolnionych, umożliwia np. zrealizowanie dwóch lat w czasie jednego roku szkolnego.
- **Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się** – skierowane do uczniów z trudnościami w efektywnym przyswajaniu wiedzy, planowaniu pracy czy organizacji nauki.

- **Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze** – przeznaczone dla uczniów mających trudności w nauce, zwłaszcza w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej.
- **Zajęcia specjalistyczne:**
 - **korekcyjno-kompensacyjne** – dla uczniów z zaburzeniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w nauce,
 - **logopedyczne** – skupiające się na diagnozie i terapii zaburzeń mowy oraz komunikacji,
 - **rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne** – dla uczniów z problemami w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji rówieśniczych,
 - **inne zajęcia o charakterze terapeutycznym** – organizowane dla uczniów z zaburzeniami rozwojowymi, a także dla tych, którzy mają problemy z funkcjonowaniem w szkole i aktywnym uczestnictwem w jej życiu.
- **Porady i konsultacje** – oferowane uczniom, rodzicom i nauczycielom w celu wsparcia w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych.
- **Zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego/nauki.**
- **Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET)** – opracowywane dla uczniów z niepełnosprawnością na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Szeroki zakres form wsparcia, od zajęć rozwijających uzdolnienia po terapie specjalistyczne, wskazuje na przyjęcie modelu kompleksowego i zindywidualizowanego wsparcia, jednak niesymetrycznie rozkłada akcenty (na korzyść pracy z deficytami niż rozwijania uzdolnień). W diagnozowaniu potrzeba warto większą uwagę poświęcić uczniom szczególnie uzdolnionym. W przypadku uczniów z doświadczeniem migracji, którzy przejawiają trudności adaptacyjne, może to mieć szczególne znaczenie dla ich samooceny i rozwoju.

2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w kontekście zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych

2.1. Piramida interwencji MHPSS

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną należy organizować z uwzględnieniem szerszego kontekstu, do którego należą doświadczenia i procedury ustalone w wytycznych IASC (Inter-Agency Standing Committee) dotyczących zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego

w sytuacjach kryzysowych (Mental Health and Psychosocial Support, MHPSS)¹. Określają one i kategoryzują lokalne lub zewnętrzne interwencje w zakresie zdrowia psychicznego i psychospołecznego (w tym wsparcie ludzi mające na celu ochronę i promowanie dobrego samopoczucia – dobrostanu psychospołecznego, zapobieganie chorobom psychicznym i ich leczenie, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, także w czasie migracji i uchodźstwa, wspieranie w radzeniu sobie ze stresem i traumą).

Strukturę interwencji MHPSS obrazuje poniższy schemat.

Rysunek 1

Piramida interwencji MHPSS



Źródło: Operational Data Portal, 2022.

Z modelu można korzystać także w warunkach nie-kryzysowych lub przedkryzysowych, zwłaszcza jeśli pracujemy w środowisku osób z doświadczeniem migracji. Doświadczenie to jest wymieniane często jako kontekst ryzyka, a migranci, uchodźcy i ludzie „w drodze” wskazywani są jako grupa zagrożona marginalizacją, zachwianiem równowagi psychofizycznej i dobrostanu².

¹ Zob. Operational Data Portal. (2022). *Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS)*. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>

² Zob. IASC. (2022). *Lista kontrolna do wykorzystania w pracy w terenie*. <https://mhpsshub.org/wp-content/uploads/2024/04/Checklist-for-field-use-of-IASC-Guidelines-on-Mental-Health-and-Psychosocial-Support-in-Emergency-Settings-Polish.pdf>

Konsekwencje braku wsparcia ze strony dorosłych mogą być szczególnie dotkliwe w przypadku dzieci i młodzieży, ponieważ zaburzają rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny oraz mogą mieć niekorzystny wpływ na ich przyszłość, w tym na biografię edukacyjną. Dotyczy to w równym stopniu tzw. środowiska przyjmującego, a więc uczniów polskich w polskiej szkole, jak i uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Szkoła jest podmiotem, który może skutecznie podejmować działania wspierające, zgodnie z zasadami organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Te działania powinny skupiać się na drugim i trzecim poziomie interwencji – na społecznym i rodzinnym wsparciu oraz wsparciu ukierunkowanym, niespecjalistycznym, realizowanym przez przeszkolonych nauczycieli. Wsparcie w tych obszarach sprzyja budowaniu rezyliencji (odporności) dzieci i młodzieży, a więc umiejętności pozytywnej adaptacji, budowania więzi społecznych oraz skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami i ze stresem o dużym nasileniu. Rezyliencja jest umiejętnością, która daje jednostce ochronę – wspiera funkcjonowanie i dobrostan. Jednocześnie stwarza szansę rozwoju, zwłaszcza przy wsparciu społecznym – pomimo zewnętrznych trudności.

Uważne i przemyślane działania w zakresie wsparcia psychospołecznego i integracji mogą prowadzić do powstania relacji opartych na zaufaniu. Kluczową rolę przypisuje się osobom dorosłym, które muszą zbudować swoją wiarygodność w oczach uczestników: nauczycielom, szkolnym specjalistom a przede wszystkim asystentom międzykulturowym, a więc osobom, które znają język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju pobytu i edukacji. Poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i wiarygodność sprzyjają procesowi pogłębionej diagnozy potrzeb dziecka. Zajęcia grupowe dla dzieci ze środowiska przyjmującego i cudzoziemców, realizowane wspólnie w środowisku zróżnicowanym językowo i kulturowo, mogą poprawić samopoczucie uczestników dzięki zaangażowaniu w realizację zadań dostosowanych pod względem stopnia trudności do możliwości intelektualnych i psychofizycznych. Poczucie włączenia i przynależności pomoże uczestnikom odbudować poczucie sprawczości, wzmocni więzi społeczne i stanie się załącznikiem wspólnoty i nowej, zbiorowej tożsamości.

2.2. Integracja piramidy MHPSS z pomocą psychologiczno-pedagogiczną w systemie edukacji w Polsce

Piramida MHPSS składa się z czterech poziomów, które odpowiadają stopniowości pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Świadomość, że realizowana w polskim systemie oświaty PPP ma odniesienie do szerszego kontekstu, w tym przypadku do standardów wsparcia zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacji kryzysu, wydaje się kluczowa w obliczu obecności w polskiej szkole dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, z których większość



była narażona na czynniki traumatyzujące. Sięganie po sprawdzone rozwiązania może przynieść pożądane rezultaty, a refleksja może być impulsem do podjęcia skutecznych działań w szkole i zmiany w podejściu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w jej wyjściowej postaci, określonej w polskim prawie.

Poziom 1. Usługi podstawowe i bezpieczeństwo

W MHPSS: Zapewnienie fizycznego bezpieczeństwa, dostępu do informacji i godnych warunków.

W PPP: Bezpłatne posiłki, jasne procedury zapisania do szkoły, bezpieczna przestrzeń w klasie, pomoc materialna.

Przykłady wsparcia:

- wyprawka szkolna i darmowe podręczniki,
- wsparcie materialne, np. w postaci obiadów szkolnych,
- jasna mapa szkoły w językach uczniów uczących się w szkole,
- zapewnienie dziecku miejsca, gdzie może odpocząć w ciszy (tzw. „kącik wyciszenia”).

Temat do przemyślenia: Czy każde dziecko z doświadczeniem uchodźczym wie, dokąd pójść, gdy poczuje się głodne lub zagubione fizycznie w budynku?

Poziom 2. Wsparcie rodziny i społeczności

W MHPSS: Wzmacnianie naturalnych sieci wsparcia (rodzina, rówieśnicy).

W PPP: Integracja klasowa, wsparcie dla rodziców, budowanie relacji między dorosłym (nauczyciel, asystent międzykulturowy) a uczniem.

Przykłady wsparcia:

- programy tutoringów rówieśniczych (uczeń-tutor wspierający nową koleżankę lub nowego kolegę),
- warsztaty integracyjne dla całej klasy, nie tylko dla migrantów/uchodźców,
- grupy wsparcia dla rodziców z Ukrainy prowadzone przez asystenta międzykulturowego, także wszelkie formy wsparcia indywidualnego realizowane przez niego,
- praca z rodzicami ze środowiska przyjmującego, rozwijanie empatii, organizacja wspólnych wydarzeń dla wszystkich rodziców.



Temat do przemyślenia: Czy działania integracyjne w naszej szkole są regularne, czy były tylko jednorazowym wydarzeniem na powitanie? Czy w naszej szkole pracuje asystent międzykulturowy?

Poziom 3. Skoncentrowane wsparcie

W MHPSS: Pomoc dla osób wykazujących trudności, ale niezagrożonych traumą.

W PPP: Zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, emocjonalno-społeczne), praca z pedagogiem, psychologiem.

Przykłady wsparcia:

- TUS (trening umiejętności społecznych) z uwzględnieniem barier językowych, prowadzony przez nauczyciela z pomocą asystenta międzykulturowego lub prowadzony przez asystenta,
- zajęcia z polskiego jako języka drugiego ukierunkowane na komunikację potrzeb,
- wsparcie psychologiczne w szkole,
- intensywny i przemyślany program włączania uczniów cudzoziemskich, praca ze środowiskiem uczniów przyjmujących.

Temat do przemyślenia: Jak odróżnić trudności w nauce wynikające z bariery językowej od tych wynikających z traumy lub zaburzeń koncentracji?

Poziom 4. Usługi specjalistyczne

W MHPSS: Pomoc kliniczna dla osób z ciężkimi zaburzeniami psychicznymi (trauma, PTSD, depresja).

W PPP: Diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej, skierowanie do psychiatrii dziecięcej lub ośrodków interwencji kryzysowej.

Przykłady wsparcia:

- indywidualne formy wsparcia, np. zindywidualizowana ścieżka kształcenia, nauczanie indywidualne,
- ścisła współpraca psychologa szkolnego z terapeutą zewnętrznym dziecka,
- interwencja kryzysowa w przypadku myśli samobójczych lub autoagresji.

Temat do przemyślenia: Czy mamy wypracowaną ścieżkę szybkiego reagowania, jeśli uczeń wykazuje objawy ostrego zespołu stresu pourazowego?



Pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie powinna być „wyspą” – jest procesem, nie incydentalnym działaniem. Najskuteczniejsza jest wtedy, gdy wszystkie poziomy piramidy współpracują: rodzic i dziecko czuje się bezpiecznie (poziom 1), klasa akceptuje dziecko (poziom 2), a specjalista interweniuje tam, gdzie naturalne wsparcie to za mało (poziom 3 i 4).

3. Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w wielokulturowym środowisku szkolnym

3.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna a systemowe (nie)przygotowanie nauczycieli – co musisz wiedzieć o tym, czego nie wiesz?

Programy akademickie przygotowujące do pracy nauczycieli i szkolnych specjalistów (pedagogów, psychologów) w Polsce opierają się na badaniach kręgu WEIRD (akronim od: *western, educated, industrialized, rich, democratic* – zachodni, wykształcony, uprzemysłowiony, bogaty, demokratyczny). Oznacza to, że 96% badań psychologicznych pochodzi z tych społeczeństw, głównie USA i Europy Zachodniej, tworząc eurocentryczne standardy kompetencji psychologicznych. Badani stanowią zaledwie 12% populacji światowej (Henrich, 2020).

W programach studiów przygotowujących do pracy na stanowisku nauczyciela w Polsce kluczową rolę odgrywają przede wszystkim następujące teorie popularne w kręgu zachodnim.

1. Teoria rozwoju poznawczego (Piaget)

Stadialny model rozwoju indywidualnego zakłada, że każde dziecko indywidualnie przechodzi przez cztery uniwersalne etapy w tej samej kolejności; model ten pomija kolektywistyczne style uczenia w kulturach migrantów. Krytycy wskazują, że tempo przechodzenia między stadiami może się różnić w zależności od kultury i dostępu do edukacji formalnej i że w niektórych kulturach myślenie abstrakcyjne (stadium formalne) objawia się w inny sposób niż poprzez rozwiązywanie zadań logicznych typu zachodniego. W przypadku ucznia cudzoziemskiego stres akulturacyjny, zmiana kraju i języka mogą spowodować czasową „regresję” poznawczą lub sprawić, że dziecko nie będzie w stanie wykonać zadań logicznych nie z powodu braku dojrzałości mózgu, ale z powodu blokady emocjonalnej (por. Piaget, 2006).

2. Teoria przywiązania (Bowlby/Ainsworth)

Opisuje znaczenie emocjonalnej więzi między dzieckiem i opiekunem dla rozwoju psychicznego, społecznego i emocjonalnego człowieka. Ma kluczowe znaczenie w diagnozie psychologicznej stylu przywiązania w krajach zachodnich. Teoria skupia się na relacji matka–dziecko (model zachodni), tymczasem w wielu kulturach kolektywistycznych przywiązanie rozkłada się na całą rodzinę (babcię, ciotki, rodzeństwo). Na podstawie tej teorii diagnozuje się styl przywiązania – możemy błędnie oceniać dziecko jako „nadmiernie zależne” od rodziny, podczas gdy w jego kulturze silna więź z wieloma osobami jest normą i źródłem siły (podstawą rezyliencji). Podobnie może się zdarzyć, że zostaną zignorowane normy separacji w Ukrainie czy Azji (w kulturze zachodniej dążymy do tego, by dziecko jak najszybciej stało się autonomiczne, niezależne i „osobne” – silna separacja – podczas gdy w Ukrainie, a także np. w krajach Azji, dominuje model kolektywny – słaba separacja). Warto też zauważyć, że nawet w kręgu WEIRD modele opieki (żłobki, opiekunki, pracujący oboje rodzice) zmieniają dynamikę więzi. Jeśli więc dziecko czuje się dobrze, rozwija się i ufa swojej rodzinie, to jego styl przywiązania jest skuteczny, nawet jeśli nie pasuje do podręcznikowych definicji (por. Holmes, 2000; Marchwicki, 2006).

3. Teoria inteligencji i motywacji (Gardner, Deci/Ryan)

Z jednej strony teoria inteligencji wielorakiej i teoria autodeterminacji promują indywidualizm (w programach kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli brak jest adaptacji tych teorii do kolektywistycznych kultur i wartości). Z drugiej – teorie te stanowią przeciwwagę dla tradycyjnego podejścia do nauki i sukcesu w polskiej szkole (ujednolicone standardy osiągnięć i wymagań, system kar i nagród, standardy oceniania) i pokazują, że każde dziecko ma unikalny profil zdolności i naturalną potrzebę rozwoju, która może zostać zablokowana przez niewłaściwy system edukacji i wsparcia. W praktyce szkolnej, jeśli oceniamy ucznia tylko przez pryzmat języka, uczeń czuje się niekompetentny, co całkowicie zabija jego motywację do nauki jakiegokolwiek przedmiotu (uczeń odczuwa deficyt kompetencji). Uczeń z kultury kolektywistycznej (Ukraina) czerpie motywację z relacyjności – jeśli nie pozwolimy mu na współpracę rówieśniczą, jego dobrostan gwałtownie spadnie. Wreszcie nadmierne skupienie na ocenach (motywacja zewnętrzna) może sprawić, że dziecko z traumą będzie się uczyć ze strachu przed porażką, a nie z ciekawości, co prowadzi do szybkiego wypalenia (por. Matczak i Knopp, 2013).

Ścieżka kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów w Polsce skupia się na opisie świata widzianego przez pryzmat wyników badań kręgu WEIRD, którym następnie przypisuje się uniwersalność, ignorując różnice kulturowe. Oznacza to, że w procesie przygotowywania do zawodu większość przyszłych pedagogów i psychologów poznaje teorie oparte na badaniach prowadzonych na populacjach krajów zachodnich, wykształconych, uprzemysłowionych,

bogatych i demokratycznych. Ta świadomość powinna być kluczowa w sytuacji, kiedy absolwent studiów w Polsce rozpoczyna pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji (np. z Ukrainy, ale także z krajów pozaeuropejskich). Przyczyni się ona do minimalizowania i unikania błędów diagnostycznych oraz formułowania opartych na nieadekwatnych założeniach zaleceń dotyczących udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zwrócenie uwagi na ten fakt jest szansą dla środowiska polskich nauczycieli, pedagogów i psychologów – pogłębiona refleksja i otwartość na inne kultury jest szansą na lepsze dopasowanie działań podejmowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie oświaty.

Tymczasem nadal w systemie diagnozowania problemów uczniów z innych kultur stosuje się wystandaryzowane dla świata WEIRD testy IQ czy diagnozy ADHD bez walidacji kulturowej, co w przypadku np. uczniów ukraińskich prowadzi do błędów diagnostycznych (np. trauma interpretowana jako „zaburzenie behawioralne”) i obniżonego dobrostanu.

Specjalista udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej musi być świadomym tłumaczem kulturowym teorii psychologicznych, który niekoniecznie podąża za znanym mu schematem interpretacyjnym. Jeśli zachowanie dziecka nie pasuje do podręcznikowego opisu, prawdopodobnie nie jest to problem z dzieckiem, ale ograniczenie teorii, która nie przewidywała nie-zachodniego kontekstu kulturowego tego ucznia.

3.2. Jakie są ryzyka w planowaniu i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi z innych kultur?

Osadzone w kontekście badań zachodnich konteksty kształcenia akademickiego i brak kompetencji międzykulturowych niosą określone ryzyko w pracy z dziećmi z innych kultur. W zderzeniu z dzieckiem z kultury kolektywistycznej (gdzie grupa i rodzina są ważniejsze niż „ja”) lub z doświadczeniem traumy wojennej, podejście oparte na zachodnim punkcie widzenia generuje konkretne, omówione niżej ryzyka.

Błędna diagnoza (etykietowanie)

Specjaliści mogą interpretować zachowania kulturowe jako zaburzenia.

Ryzyko: dziecko, które unika kontaktu wzrokowego z nauczycielem (co w wielu kulturach jest oznaką szacunku), może zostać błędnie zdiagnozowane jako wycofane społecznie, lękowe lub wykazujące cechy spektrum autyzmu.

Brak narzędzi diagnostycznych „neutralnych kulturowo” prowadzi do nadrozpoznawalności dysfunkcji tam, gdzie występuje po prostu inna norma kulturowa. Objawy traumy wojennej (np. u Ukraińców) mogą być mylone z lenistwem lub ADHD; nauczyciele oczekują werbalnej ekspresji emocji, ignorując somatyczne reakcje, które są naturalne w kulturach wschodnich.

Niezrozumienie dynamiki rodzinnej

Modele zachodnie promują partnerstwo z rodzicami oparte na asertywności i otwartości.

Ryzyko: rodzice z kultur bardziej hierarchicznych mogą odbierać pytania psychologa o metody wychowawcze jako atak lub podważanie ich autorytetu. To prowadzi do wycofania się rodziny ze współpracy.

Specjaliści nie są szkoleni w komunikacji międzykulturowej, co zrywa najważniejszą więź wspierającą dziecko – relację szkoła–dom.

Ignorowanie kolektywnego wymiaru traumy

W psychologii zachodniej trauma jest często postrzegana jako wewnętrzny problem jednostki.

Ryzyko: próba leczenia dziecka z Ukrainy poprzez indywidualną terapię w gabinecie, z pominięciem odbudowy jego sieci społecznej (poczucia przynależności do grupy), może być nieskuteczna.

Dla wielu dzieci migrantów źródłem rezyliencji jest grupa. Izolowanie ich w celach „terapeutycznych” może pogłębiać poczucie obcości.

Stereotypy i dyskryminacja

Ekstrapolacja badań zachodnich na inne kultury zwalnia z pogłębionej refleksji i prowadzi do przekonania o posiadaniu uniwersalnej wiedzy (i rozwiązań).

Ryzyko: brak pogłębionej refleksji i droga „na skróty” może warunkować oczekiwania wobec mniejszości (np. Romów, w tym także Romów z Ukrainy) i migrantów lub uchodźców doświadczających trudności w komunikowaniu się w nowym dla nich języku może pogarszać uzyskiwane przez nich wyniki. Działa tu efekt Pigmaliona – niskie oczekiwania prowadzą do gorszych rezultatów, ponieważ ludzie często nieświadomie dostosowują się do tego, czego się od nich oczekuje.

Uczniowie trafiający na nauczycieli z deficytem kompetencji międzykulturowych lub myślących stereotypowo doświadczają dyskryminacji, a obniżone wobec nich oczekiwania mogą prowadzić do gorszych wyników i pogorszenia samooceny.

Opisany stan rzeczy stanowi zagrożenie zarówno dla dobrostanu nauczycieli, jak i uczniów. Nauczyciele pracujący w klasach zróżnicowanych kulturowo są narażeni na ryzyko wypalenia zawodowego, doświadczając na co dzień stresu wynikającego z poczucia niekompetencji i braku sprawczości. Uczniowie mogą mieć poczucie nieadekwatności społecznej i kulturowej, czując, że ich naturalne sposoby reagowania (np. silne przywiązanie do rodziny, skromność, brak orientacji na sukces indywidualny) są postrzegane jako „gorsze” lub „problematyczne”. Dziecko rozerwane między normami zachodniej szkoły a normami własnego domu traci fundament poczucia bezpieczeństwa i jest w konflikcie między kulturą kraju pochodzenia i kulturą kraju osiedlenia.

3.3. Jak przezwyciężyć kryzys, czyli czego (jeszcze) musimy się dowiedzieć o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w warunkach wielokulturowości?

Zmieniający się świat wymaga ciągłego aktualizowania kompetencji, czasem także kwalifikacji. Zdobywane w Polsce przed laty kwalifikacje w zasadzie niewiele różnią się od tych uzyskiwanych przez nauczycieli w toku studiów w ostatnich latach. Dużym deficytem *curriculum* akademickiego jest brak modułów poświęconych edukacji wielokulturowej i międzykulturowej oraz metodyki nauczania w klasie wielokulturowej i wielojęzycznej (Majcher-Legawiec, 2021b). Jedynym sposobem zredukowania powstałej luki jest autonomiczne rozwijanie kompetencji i ciągle poszukiwanie tożsamości zawodowej. Dynamiczne konteksty edukacji stawiają przed nauczycielami nowe wyzwania i redefiniują ich rolę zawodową i społeczną.

Także efektywna realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga podjęcia pracy przez nauczycieli. Z uwagi na to, że w większości skończyli oni studia oparte na europocentrycznym *curriculum* akademickim, praca ta oznacza samorozwój poprzez samokształcenie i uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach uzupełniających wiedzę i rozwijających kompetencje międzykulturowe. Nie bez znaczenia będzie tu przyjęcie postawy otwartej i uznanie, że kontakt z cudzoziemcami może być swoistą lekcją prowadzącą do rozpoznania różnic kulturowych i poszerzenia wiedzy o tym, co dla kultur jest wspólne i co je różni.

Kompetencje wyrażają się w działaniu w zmiennym kontekście kształtowanym przez nieprzewidywalne czynniki, mają charakter podmiotowy (są niezbywalną własnością osoby) i dynamiczny – można je rozwijać, doskonalić, ale też tracić. W świecie ciągłej zmiany

i wielokulturowym środowisku edukacyjnym wymagają uzupełnienia o tzw. kompetencje międzykulturowe. Kompetencje międzykulturowe nie mają charakteru obszarowego, ich rozwijanie jest możliwe m.in. poprzez wychodzenie poza swoją sferę komfortu oraz dzięki obecności osób z innych kultur w środowisku szkolnym, otwartej postawie i gotowości do wchodzenia w wielokulturowe środowisko bez poczucia zagrożenia i z nadzieją na wzbogacający charakter tego kontaktu.

Kluczowe kompetencje międzykulturowe to:

- **świadomość kulturowa** – rozpoznawanie własnych uprzedzeń (wynikających z bycia częścią świata WEIRD – np. indywidualizm, werbalizacja emocji) i norm innych kultur (np. kolektywizm ukraiński, unikanie bezpośredniego kontaktu wzrokowego jako szacunek);
- **wiedza kulturowa** – znajomość specyfiki grup (trauma wojenna, bariery językowe, role rodziny); np. zrozumienie, że somatyczne objawy stresu u Ukraińców to nie „hipochondria”, lecz kulturowa ekspresja PTSD;
- **umiejętności komunikacyjne** – znajomość języków obcych lub współpraca z tłumaczami lub asystentami kulturowymi; techniki niewerbalne, adaptacja testów diagnostycznych (np. realizacja WOPFU bez norm WEIRD);
- **empatia i postawa otwarta** – budowanie zaufania poprzez inkluzję (np. święta ukraińskie w szkole), unikanie stereotypów; refleksja nad efektem Pigmaliona w ocenach czy sukcesach migrantów (Majcher-Legawiec, 2021a).

Nauczyciele i szkolni specjaliści (pedagodzy, psychologodzy, logopedzi, doradcy zawodowi) w Polsce powinni mieć kompetencje międzykulturowe zgodne z modelem piramidy kompetencji międzykulturowych Darli Deardorff i wytycznymi Rady Europy, dostosowane do pracy z uczniami migrantami i uchodźcami (np. z Ukrainy), by unikać uprzedzeń WEIRD i efektywnie realizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

3.3.1. Model piramidy kompetencji międzykulturowych

Model piramidy kompetencji międzykulturowych Darli Deardorff to jedna z najważniejszych i najbardziej wpływowych koncepcji w dziedzinie komunikacji międzykulturowej (Głazewska, 2020). Kompetencje międzykulturowe zdefiniowano w nim nie jako pojedynczą cechę, ale jako proces, który rozwija się na kilku poziomach. Przedstawienie modelu w postaci piramidy sugeruje, że wyższe poziomy opierają się na fundamencie niższych warstw. Autorefleksja inspirowana tym modelem może podnieść kompetencje osób realizujących działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w wielokulturowej szkole.

Poziom 1. Postawy – fundament. To punkt wyjścia: bez odpowiedniego nastawienia rozwój kompetencji jest niemożliwy. Kluczowe są:

- szacunek – docenianie innych kultur,
- otwartość – powstrzymywanie się od oceniania,
- ciekawość i tolerancja dla niepewności.

Poziom 2. Wiedza i umiejętności

- **samoświadomość kulturowa** – zrozumienie, jak nasza własna kultura wpływa na nasze postrzeganie świata,
- **wiedza o innych kulturach** – zrozumienie wartości i norm innych grup,
- **umiejętności** – słuchanie, obserwowanie, interpretowanie i krytyczne myślenie.

Poziom 3. Efekt wewnętrzny – zmiana perspektywy. Na tym etapie następuje zmiana wewnątrz nas. Człowiek staje się elastyczny i potrafi spojrzeć na sytuację z punktu widzenia drugiej kultury (empatia).

Poziom 4. Efekt zewnętrzny – działanie. To szczyt piramidy – widoczne, skuteczne i odpowiednie zachowanie w sytuacjach międzykulturowych. Osiągamy swoje cele komunikacyjne, nie naruszając norm kulturowych rozmówcy.

Model uświadamia nauczycielom, że ich „domyślne” zachowanie w klasie opiera się na zachodnich normach i nie jest adekwatne w innym kontekście kulturowym. Aby być skutecznym wobec ucznia cudzoziemskiego, np. z Ukrainy, nauczyciel muszą najpierw wrócić do fundamentu piramidy – ciekawości i otwartości. Jeśli nauczyciel osiągnie „efekt wewnętrzny” (empatię), uczeń poczuje się zrozumiany mimo swojej odmienności, co bezpośrednio buduje jego poczucie bezpieczeństwa. Także sukces w rozmowie z rodzicem z innej kultury (np. z Ukrainy) zależy od tego, czy nauczyciel potrafi wyjść poza własną samoświadomość kulturową.

Nauczyciel nie musi znać na pamięć wszystkich obyczajów z Ukrainy. Zgodnie z modelem Deardorff ważniejsze jest, aby wykazywał postawę otwartości (poziom 1) i miał umiejętność słuchania (poziom 2). To wystarczy, by zbudować most międzykulturowy i skutecznie wspierać zarówno rodziców, jak i uczniów.

Świadomość opisanych wyżej kontekstów pomocy psychologiczno-pedagogicznej otwiera przed działaniami w tym obszarze oraz ich realizatorami nowy potencjał, który – z jednej strony wynika ze świadomości własnych deficytów i wyzwań, z drugiej – z pracy nad sobą i samorozwoju.

3.3.2. Pedagogika inkluzywna

Redefinicja dotychczasowego ujęcia pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga uwzględnienia założeń pedagogiki inkluzywnej Bronfenbrennera (1979), zgodnie z którą dziecko nie jest postrzegane jako samotna wyspa, ale jako centrum serii współzależnych kręgów (systemów), które na nie wpływają.

Dla pedagogiki inkluzywnej oznacza to, że trudności ucznia (np. z Ukrainy) nie wynikają tylko z jego cech osobistych, ale są efektem interakcji między nim a jego (starym i nowym) otoczeniem.

Według Bronfenbrennera rozwój dziecka odbywa się w pięciu systemach. W inkluzji kluczowe jest, aby każdy z nich wspierał ucznia.

- **Mikrosystem** – to bezpośrednie otoczenie dziecka (dom, klasa, grupa rówieśnicza). Inkluzja na tym poziomie to bezpieczna ławka, życzliwy nauczyciel i akceptacja kolegów.
- **Mezsystem** – to relacje między mikrosystemami. Czy rodzice z Ukrainy rozmawiają z polskim nauczycielem? Czy szkoła współpracuje z polskimi rodzicami? Jeśli te systemy się nie komunikują, dziecko czuje się rozdarte.
- **Egzosystem** – środowisko, w którym dziecko nie uczestniczy bezpośrednio, ale które na nie wpływa (np. praca rodziców – jej nadmiar lub brak, lokalne prawo, media). Jeśli rodzic traci pracę lub ma problem z kartą pobytu, poziom stresu dziecka rośnie.
- **Makrosystem** – kultura, wartości, religia i ideologia państwa. Tutaj mieści się m.in. postrzeganie migrantów w społeczeństwie oraz model edukacji (np. wspomniany wcześniej model kręgu WEIRD).
- **Chronosystem** – indywidualny i społeczny/historyczny wymiar czasu. To np. moment wybuchu wojny, czas trwania uchodźstwa i etap dorastania dziecka w nowym kraju – inaczej adaptuje się dziecko, które przyjechało do Polski przed wybuchem wojny (migrant), a inaczej „dziecko wojny”, które uciekło pod ostrzałem (uchodźca); inaczej dziecko trzyletnie, inaczej piętnastolatek itp.).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna uwzględniająca pięć systemów pedagogiki inkluzywnej odrzuca model „naprawiania dziecka”. W ramach diagnozy pytanie: „Co jest nie tak z tym uczniem?” należy zastąpić pytaniem: „Co w jego systemach (klasie, rodzinie, prawie) wymaga zmiany, aby mógł się rozwijać?”

Dla szkolnej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w wielokulturowych warunkach warto wziąć pod uwagę następujące kluczowe założenia:

- 1. dostosowanie środowiska** – to szkoła zmienia się dla ucznia (np. wprowadza komunikację w dwóch językach, asystenta międzykulturowego), a nie tylko uczeń musi się dostosować do szkoły;
- 2. wsparcie wielopoziomowe** – pomoc psychologiczna dla dziecka z Ukrainy nie zadziała, jeśli nie wesprzemy jednocześnie jego rodziców (mezosystem) lub nie zmienimy postaw rówieśników (mikrosystem);
- 3. ciągłość relacji** – najważniejszym czynnikiem rozwoju są regularne, pozytywne interakcje z bliskimi osobami.

Mając świadomość współoddziaływania wszystkich pięciu systemów na dobrostan dziecka, warto podkreślić pewne możliwe ryzyka dla działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pierwsze z nich to ryzyko niedostatecznego wsparcia rodzica – jeśli rodzic z Ukrainy jest wykluczony z mezosystemu (bo np. nie rozumie Librusa), dziecko traci oparcie. Kolejnym jest brak współpracy z czynnikami makrosystemu – jeśli w mediach (egzosystem) pojawia się negatywny przekaz o migrantach, uczeń odczuje to w swojej klasie (mikrosystem), co drastycznie obniży jego dobrostan, nawet jeśli nauczyciel jest wspierający. Często obserwowany jest też błąd w zakresie chronosystemu – mylnie zakłada się, że po dwóch latach uczeń powinien być już „całkowicie zintegrowany”. Zaprzestanie działań pomocowych jest przejawem ignorancji – trauma wojenna i proces akulturacji mają swój własny rytm czasowy, którego nie można przyspieszać na siłę ani tym bardziej ignorować.

3.3.3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w wytycznych Rady Europy

Wytyczne Rady Europy, w szczególności te zawarte w dokumencie LASLLIAM (Literacy and Second Language Learning for the Integral Integration of Adult Migrants) (Council of Europe, 2022) kładą nacisk na to, by szkoła nie była tylko miejscem „nauczania polskiego” dzieci cudzoziemskich, ukraińskich, ale przestrzenią ochrony praw człowieka i godności ucznia – bez poczucia godności, stabilności emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa nauka nie jest możliwa. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne według Rady Europy opiera się na trzech głównych filarach, które omówiono poniżej.

Edukacja wielojęzyczna i wielokulturowa

Rada Europy odchodzi od modelu asymilacji (wymuszania porzucenia języka pierwszego).

Zalecenie: język ukraiński powinien być traktowany jako zasób, a nie przeszkoda. Szkoła powinna wspierać „płynną tożsamość” ucznia.



Wsparcie: pozwalanie uczniom na robienie notatek w języku pierwszym lub używanie ukraińskich terminów podczas lekcji przedmiotowych. Wyjaśnienie rodzicom, że polska szkoła docenia ich język pierwszy i zachęca do jego pielęgnowania w domu.

Podejście oparte na prawach człowieka

Edukacja uchodźców to nie „akt miłosierdzia”, ale realizacja podstawowego prawa.

Zalecenie: uczeń musi mieć poczucie sprawczości i autonomii. Jego głos powinien być słyszany przy planowaniu wsparcia.

Wsparcie: tworzenie rad uczniowskich lub grup konsultacyjnych, w których uczniowie migranci mogą zgłaszać swoje potrzeby. Rodzice muszą wiedzieć, jakie mają prawa i gdzie mogą się odwołać (egzosystem).

Rozwój kompetencji demokratycznych

Zalecenie: szkoła ma uczyć życia w zróżnicowanym społeczeństwie.

Wsparcie: przeciwdziałanie mowie nienawiści i stereotypom musi być systemowe, a nie incydentalne. Szkoła powinna promować inkluzję, nie segregację, a wszystkie działania informacyjne powinny być kierowane zarówno do rodziców ukraińskich, jak i polskich, aby budować wspólny mezosystem.

4. Ukraina a kraje WEIRD

4.1. Czy Ukraina należy do krajów WEIRD?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Ukraina to duży i niejednorodny kulturowo kraj, który znajduje się w procesie głębokiej transformacji kulturowej i społecznej. Używając terminologii Josepha Henricha (twórcy akronimu i konceptu WEIRD), Ukrainę można określić jako kraj „wschodzący” w tym modelu, ale wciąż silnie zakorzeniony w wartościach, które nie należą do systemu zachodniego.

Przyjrzyjmy się kolejnym elementom.

- **W** (*western* – zachodnia) – Ukraina geograficznie i politycznie aspiruje do świata zachodniego, jednak historycznie i kulturowo jest częścią kręgu chrześcijaństwa wschodniego (prawosławie, grekokatolicyzm). Wpływa to na inne podejście do hierarchii, autorytetu i tradycji niż w krajach zachodnich.

- **E** (*educated* – wykształcona) – tak. Ukraina ma jeden z najwyższych wskaźników alfabetyzacji i wykształcenia wyższego na świecie. Pod tym względem pasuje do modelu kręgu WEIRD.
- **I** (*industrialized* – uprzemysłowiona) – tak, choć struktura gospodarcza i technologiczna różni się od tej w USA czy Europie Zachodniej.
- **R** (*rich* – bogata) – tu pojawia się największa różnica. W porównaniu z krajami „rdzenia” WEIRD, Ukraina jest krajem o znacznie niższym PKB *per capita*, co wpływa na inne priorytety życiowe.
- **D** (*democratic* – demokratyczna) – Ukraina jest demokracją w procesie umacniania się, z bardzo silnym społeczeństwem obywatelskim (widocznym np. podczas pomarańczowej rewolucji i trwającej wojny), co przybliży ją do wartości zachodnich.

4.2. Czym Ukraina może różnić się od Polski?

Badania psychologiczne i socjologiczne (np. World Values Survey, badanie globalne dotyczące wartości i przekonań mieszkańców poszczególnych krajów, uwzględniające wpływ, jaki wywierają na życie społeczne i polityczne) wskazują na kilka obszarów, w których Ukraina różni się od standardu zachodniego i Polski.

- **Kolektywizm vs. indywidualizm** – Ukraina jest znacznie bardziej kolektywistyczna niż kraje zachodnie i Polska. Więzy rodzinne, lojalność wobec grupy i poleganie na sieciach nieformalnych (znajomościach, rodzinie) są tam silniejsze niż w Polsce i niż w skrajnie indywidualistycznym modelu kręgu WEIRD.
- **Dystans władzy** – w Ukrainie istnieje większy szacunek dla hierarchii i autorytetu (w szkole, pracy, rodzinie) niż w egalitarnych społeczeństwach zachodnich.
- **Przetrawanie vs. samorealizacja** – model kręgu WEIRD skupia się na samorealizacji, rozwoju i ekspresji jednostki, podczas gdy w Ukrainie dominuje dążenie do wartości takich jak bezpieczeństwo i stabilność.

W tabeli poniżej przedstawiono zestawienie wybranych różnic, które mogą wystąpić w interakcji uczeń–nauczyciel.

Tabela 1

Porównanie wzorców szkolnych i kulturowych

Obszar	Perspektywa WEIRD (często w polskiej szkole)	Perspektywa ucznia z Ukrainy
Relacja z nauczycielem	Nauczyciel to partner, mentor, „starszy kolega”. Można z nim dyskutować i kwestionować jego zdanie	Nauczyciel to autorytet, mistrz. Kwestionowanie jego zdania może być postrzegane jako brak wychowania

Obszar	Perspektywa WEIRD (często w polskiej szkole)	Perspektywa ucznia z Ukrainy
Błąd i porażka	Błąd jest elementem nauki („nie bój się próbować”). Promuje się wyciąganie wniosków	Błąd często wiąże się ze wstydem przed grupą lub poczuciem zawiedzenia rodziców
Samodzielność	„Zrób to sam”. Ściąganie i podpowiadanie to oszustwo i brak uczciwości	Silna lojalność grupowa. Podpowiadanie to pomoc koledze w potrzebie, przejaw solidarności
Komunikacja emocji	Zachęta do mówienia o uczuciach, asertywność, „ja” jest w centrum	Większa powściągliwość. Problemy rodzinne i silne emocje często zostają w domu
Sukces	Sukces indywidualny (najlepsze oceny, bycie liderem)	Sukces jako duma dla rodziny i grupy. Ważne jest, co o moich osiągnięciach myślą bliscy

Źródło: oprac. aut.

4.3. Dlaczego te informacje są ważne w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie edukacji?

Jeśli polski nauczyciel (wykształcony w modelu kręgu WEIRD) spotyka ucznia z Ukrainy i jego rodziców, może dojść do następujących nieporozumień:

- Nauczyciel może oczekiwać, że uczeń będzie samodzielnie prosić o pomoc (indywidualizm), podczas gdy uczeń może czekać na polecenie lub działanie nauczyciela (szacunek dla hierarchii).
- Model kręgu WEIRD zakłada partnerską relację z rodzicem. Rodzic z Ukrainy może oczekiwać od nauczyciela roli „eksperta” i „mistrza”, co bywa błędnie interpretowane jako brak zaangażowania rodzica.
- Zachodnie techniki *mindfulness* czy skupienia na sobie mogą być mniej skuteczne niż działania budujące wspólnotę i poczucie bycia potrzebnym grupie.

Uczeń z Ukrainy jest „kulturowo bliski”, ale ignorowanie subtelnych różnic (np. większej roli rodziny czy innego podejścia do autorytetu) może prowadzić do niepowodzeń w jego wspieraniu – a tych niepowodzeń można uniknąć dzięki autorefleksji.

Bibliografia

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Council of Europe. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

Głazewska, E. (2020). Wartość kompetencji międzykulturowych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 5, 327–341. <http://doi.org/10.17951/en.2020.5.327-341>

Guy-Evans, O. (2024). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. https://www.researchgate.net/publication/383500583_Bronfenbrenner%27s_Ecological_Systems_Theory

Henrich, J. (2020). *The WEIRDest people in the world: How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*. Farrar, Straus and Giroux.

Holmes, J. (2000). *John Bowlby i teoria przywiązania* (tłum. J. Łaszcz). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

IASC. (2022). *Lista kontrolna do wykorzystania w pracy w terenie*. <https://mhpsshub.org/wp-content/uploads/2024/04/Checklist-for-field-use-of-IASC-Guidelines-on-Mental-Health-and-Psychosocial-Support-in-Emergency-Settings-Polish.pdf>

Majcher-Legawiec, U. (2021a). *Nauczyciel języka polskiego jako obcego w dobie przemian społeczno-kulturowych*. W: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy* (s. 171–196). Universitas.

Majcher-Legawiec, U. (2021b). Reflective practice as a manifestation of intercultural competences in the work of teachers. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 239–250. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.061.14814>

Marchwicki, P. (2006). *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego. Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 23, 365–383. <https://doi.org/10.21852/sem.2006.23.26>

Matczak, A., Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji wielorakiej w funkcjonowaniu człowieka*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów.



Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023 poz. 1798.

Operational Data Portal. (2022). *Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS)*. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>

Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, Dz.U. 2022 poz. 1610.

Autorka: Urszula Majcher-Legawiec

Redakcja językowa: Michał Pranke

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: 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: 978-83-68747-25-6

Wzór cytowania:

Majcher-Legawiec, U. (2026). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa w perspektywie międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic z Ukrainy*. 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