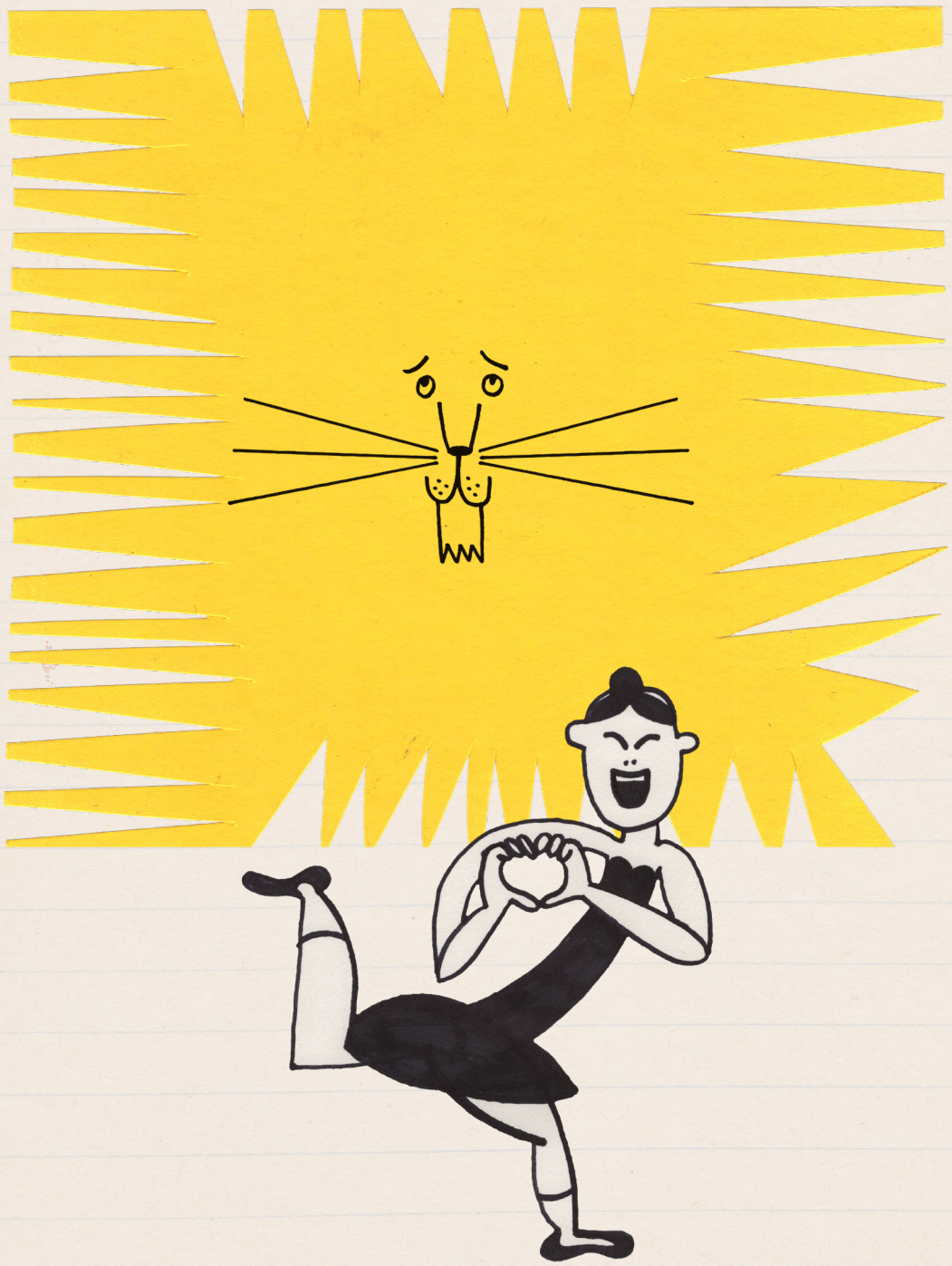
WRAŻLIWE KULTUROWO ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ. PRZEWODNIK DLA DYREKTORÓW I DYREKTOREK PRZYJMUJĄCYCH DO SZKOŁY OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Małgorzata Pamuła-Behrens

IBE INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

Ministerstwo Edukacji Narodowej

unicef dla każdego dziecka



WRAŻLIWE KULTUROWO ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ.

PRZEWODNIK DLA DYREKTORÓW I DYREKTOREK PRZYJMUJĄCYCH DO SZKOŁY OSOBY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Małgorzata Pamuła-Behrens

Autorka: **Małgorzata Pamuła-Behrens**

Redakcja językowa i korekta: **Studio DTP Academicon**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o.**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-80-0**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa**

tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl

Wzór cytowania:

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

Egzemplarz bezpłatny

IBE INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

Warszawa 2024 r.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich" jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

Spis treści

9 Wstęp

13 Zarządzanie edukacją w środowisku zróżnicowanym kulturowo

14 Wyzwania w pracy dyrektorów/dyrektorek w świetle aktualnych danych i raportów

20 Nauczanie wrażliwe kulturowo w perspektywie zarządzania szkołą zróżnicowaną kulturowo

29 Zadania dyrektora/dyrektorki szkoły zróżnicowanej kulturowo

37 Komunikacja w perspektywie zarządzania wrażliwego kulturowo w środowisku wielokulturowym

38 Komunikacja z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

43 Komunikacja z nauczycielami/nauczycielkami

47 Komunikacja z pedagogami, psychologami, logopedami szkolnymi oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi

52 Komunikacja z organizacjami społecznymi

57 Z doświadczeń dyrektora wielokulturowej szkoły
59 Pierwsze spotkanie
63 Tłumaczenie języków i kultur
70 Nauczanie „awaryjne” w sytuacji tymczasowego pobytu
76 Praca w wielokulturowej i wielojęzycznej klasie
84 Oddział przygotowawczy
99 Przyjmowanie dzieci z doświadczeniem migracji – wyzwania psychologiczne i wsparcie
107 Trudne sytuacje życiowe migrujących przymusowo rodzin
112 Integracja w szkole wrażliwej kulturowo
118 Powrót do nauki w formie stacjonarnej – wyzwania w szkole polskiej dla uczniów i uczennic z Ukrainy
123 Podsumowanie
127 Bibliografia

Od Autorki

Czy są Państwo dyrektorami/dyrektorkami szkoły, do której nie chodzą jeszcze uczniowie z doświadczeniem migracji, ale zastanawiają się Państwo, w jaki sposób się do tego przygotować? A może takie osoby dołączyły już do placówki i potrzebują Państwo informacji dotyczących zarządzania wielokulturową szkołą, wsparcia oraz nowych pomysłów związanych z tym, w jaki sposób lepiej zarządzać szkołą, która zmienia się kulturowo lub zorganizować naukę osobom z doświadczeniem migracji? Jeśli tak, to ta publikacja jest dla Państwa.

Korzystając z doświadczeń: moich, badaczek i badaczy, specjalistów i specjalistek w zakresie edukacji i integracji migrantów, trenerów i trenerek, nauczycieli i nauczycielek pracujących z osobami z doświadczeniem migracji oraz dyrektora szkoły wielokulturowej w Poznaniu – Marka Korbanka, który od wielu lat kieruje taką właśnie placówką i poświęcił czas na omówienie, a także opisanie swoich doświadczeń – dzielimy się własnymi refleksjami w tym temacie. Pragniemy także wesprzeć dyrektorów i dyrektorki, stojących przed nowymi wyzwaniami.

Chciałabym podziękować wszystkim dyrektorom i dyrektorkom, zarządzającym w sposób wrażliwy kulturowo kierowanymi przez siebie szkołami, których spotkałam jeszcze przed wojną w Ukrainie, którzy byli pionierami w otwieraniu oddziałów przygotowawczych i pomogli mi lepiej zrozumieć wyzwania zarządzania szkołą zróżnicowaną kulturowo: Małgorzacie Perzynie (ZSP w Mrokowie), Piotrowi Kowalskiemu (SP w Grupie), Annie Listewnik (SP 57 w Gdańsku), Wiesławie Dziklińskiej (SP 58 w Warszawie), Beacie Urbanek-Żywicy (SP 221 w Warszawie), Marzenie Kapuście (SP 112 w Krakowie) oraz wszystkim nauczycielom i nauczycielkom tych szkół, którzy podzielili się swoimi pierwszymi doświadczeniami pracy w oddziałach przygotowawczych. Dziękuję również Christophowi Blanchetowi – koordynatorowi Unité Migration Accueil (UMA) w Kantonie Vaud w Lozannie, który objaśnił mi, jak na terenie kantonu zorganizowana jest pomoc dzieciom z doświadczeniem migracji.

Wstęp

Intensywne zmiany, których w ciągu ostatnich kilku lat doświadczamy jako społeczeństwo oraz związany z nimi nagły wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracyjnym, sprawiły, że zarządzanie szkołą stało się bardziej skomplikowane niż kiedykolwiek wcześniej. Dla wielu dyrektorów tradycyjne metody zarządzania i nauczania okazują się niewystarczające i muszą oni stale mierzyć się z nowymi wyzwaniami wynikającymi z różnorodności kulturowej – zwłaszcza w kontekście masowej migracji związanej z wojną w Ukrainie. Szkoły coraz częściej stają się miejscem spotkań uczniów różnych kultur, co wymaga elastycznego podejścia, innowacji i nowych rozwiązań.

Pozycja *Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją. Przewodnik dla dyrektorów i dyrektorek przyjmujących do szkoły osoby z doświadczeniem migracji* to odpowiedź na wyzwania, przed którymi stają polskie szkoły w obliczu rosnącej liczby uczniów pochodzących z innych krajów. Jest to narzędzie, które pomoże dyrektorom skutecznie zarządzać różnorodnością kulturową w ich placówkach i przekształcać te wyzwania w nowe możliwości.

Przybycie uczniów z doświadczeniem migracyjnym – szczególnie z państw dotkniętych konfliktami, takich jak Ukraina – stawia przed szkołami zadania, które wymagają nowego podejścia i przemyślanych strategii. Dotychczasowe

metody pracy mogą nie wystarczać w obliczu różnic językowych utrudniających komunikację czy różnic kulturowych wpływających na postawy, wartości i zachowania uczniów oraz potrzeby wsparcia psychologicznego dla osób doświadczających traumy.

Aby skutecznie zarządzać różnorodnością, pomocne jest postrzeganie kultury jako struktury składającej się z kilku warstw: symboli, bohaterów i rytuałów. Symbole to widoczne elementy, czyli na przykład: odmienny język, specyficzne potrawy, rzeczy związane ze świętami czy odzież, które przyciągają uwagę w codziennych interakcjach. Bohaterowie to postacie kształtujące aspiracje i wartości uczniów – od bohaterów narodowych po ikony popkultury. Rytuały obejmują codzienne praktyki, tradycje rodzinne oraz sposoby obchodzenia świąt, które są głęboko zakorzenione w życiu uczniów i ich rodzin. Zrozumienie tych warstw kultury pozwala dyrektorom skuteczniej zarządzać integracją nowych uczniów w społeczności szkolnej.

Efektywne zarządzanie w kontekście różnorodności kulturowej wymaga nowych kompetencji. Dyrektorzy muszą kształtować wizję szkoły włączającej – takiej, która promuje akceptację i integrację wszystkich uczniów. Powinni budować pozytywną kulturę szkoły, w której uczniowie czują się szanowani i bezpieczni, co jest kluczowe dla ich rozwoju osobistego i akademickiego. Ważne jest również zapewnienie nauczycielom odpowiednich szkoleń i zasobów do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku oraz promowanie innowacyjnych metod nauczania, które uwzględniają różnorodne kulturowo konteksty uczniów.

W dzisiejszych czasach, kiedy szkoły stają się coraz bardziej zróżnicowane, kompetencje kulturowe są nieodzownym elementem skutecznego zarządzania. Dyrektorzy w zarządzaniu muszą rozumieć i brać pod uwagę różnice kulturowe, aby zminimalizować konflikty i nieporozumienia, wykorzystać różnorodność jako atut oraz zintegrować odmienne perspektywy, tworząc środowisko, w

którym wszystkie głosy są słyszalne i wartościowe. Nauczanie wrażliwe kulturowo (Culturally Responsive Teaching), nazywane dalej NWK, to podejście, które uwzględnia kulturowe odniesienia uczniów w każdym aspekcie nauczania. Integracja NWK w zarządzaniu szkołą pozwala na lepsze dopasowanie metod nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów, co zwiększa ich motywację i efektywność nauki, redukcję uprzedzeń i stereotypów oraz wzmacnianie relacji w społeczności szkolnej.

Skuteczne zarządzanie różnorodnością kulturową przynosi szereg korzyści, w tym wzbogacenie kultury szkoły oraz lepsze przygotowanie uczniów i uczennic do życia i pracy. Osoby uczące się, które czują się zrozumiane i wspierane osiągają lepsze wyniki edukacyjne, a różnorodność kulturowa wprowadza nowe perspektywy i wzmacnia kreatywność oraz innowacyjność. W ten sposób szkoły mogą nie tylko sprostać wyzwaniom związanym z migracją, ale również czerpać z niej korzyści, tworząc bogate i dynamiczne środowisko edukacyjne.

Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją to przewodnik, który dostarczy dyrektorom i dyrektorkom narzędzi oraz wiedzy niezbędnych do sprostania nowym wyzwaniom, skoncentrowanym na integrowaniu różnorodnych perspektyw, celem stworzenia dynamicznego, włączającego środowiska szkolnego. Mam nadzieję, że pomoże on przekształcić różnorodność kulturową w źródło siły i innowacji.

W tekście tym staram się używać form męskich i żeńskich, choć nie zawsze jest to łatwe pod względem językowym. W niektórych częściach przewodnika, mówiąc o osobach zarządzających szkołami, używam tylko rodzaju męskiego lub tylko rodzaju żeńskiego. Mam nadzieję, że tak elastyczne podejście do tego zagadnienia będzie z korzyścią dla odbiorców i odbiorczyń niniejszej publikacji.

Wspólnie możemy zbudować szkołę akceptującą różnorodność, ale także czerpiącą z niej korzyści, prowadząc wszystkie osoby uczące się w szkole do rozwijania ich pełnego potencjału i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

1 –

Zarządzanie edukacją w środowisku zróżnicowanym kulturowo

1.1. Wyzwania w pracy dyrektorów/dyrektorek w świetle aktualnych danych i raportów

Co warto wiedzieć?

Według danych statystycznych opublikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej[1], w roku szkolnym 2023/2024 w polskim systemie edukacji znajdowało się 345 480 dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, w tym około 185,2 tys. to osoby, które mają doświadczenie uchodźstwa wynikającego z wojny w Ukrainie. W polskiej szkole znajdują się uczniowie wywodzący się ze 150 państw. Największa grupa uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji pochodzi z Ukrainy – 83%. Dwie kolejne najliczniejsze grupy pochodzą z Białorusi i Rosji. Co dwudziesty uczeń czy uczennica w polskiej szkole ma doświadczenie migracji – w roku szkolnym 2023/2024 w polskiej szkole uczyło się 5,1% cudzoziemców. Trzeba jednak podkreślić, że w niektórych województwach, np.: w mazowieckim, śląskim oraz dolnośląskim, a także w większych miastach, takich jak: Warszawa, Wrocław czy Kraków, ten odsetek jest zdecydowanie większy[2].

1 IBE, Forum eksperckie „Współpraca bez granic", https://www.youtube.com/live/fWgEHYMvFtE?t=1450s

2 https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/mein-w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z

Jak podaje ostatni raport Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) i Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce (Chrostowska, 2024): Wśród 134 tys. uczniów-uchodźców z Ukrainy jest prawie 106 tys. uczniów szkół podstawowych i 28 tys. uczniów szkół ponadpodstawowych. W szkołach podstawowych ich liczba od dwóch lat utrzymuje się na stałym poziomie, z tendencją do niewielkiego spadku. W szkołach ponadpodstawowych natomiast obserwujemy dynamiczny wzrost liczby uczniów – jest ich o prawie 120% więcej niż w kwietniu 2022 r. [...]. Pomimo dużego wzrostu liczby uczniów-uchodźców z Ukrainy w szkołach ponadpodstawowych, ich odsetek jest mniejszy niż w szkołach podstawowych. Oznacza to, że ryzyko pozostania poza systemem edukacji jest większe wśród młodzieży w wieku 15–18 lat niż w przypadku dzieci w wieku 7–14 lat. [...] uczniowie-uchodźcy z Ukrainy w porównaniu z pozostałymi rówieśnikami znacznie częściej kontynuują naukę w szkołach branżowych (o 66% częściej) i w technikach (o 14% częściej), a rzadziej w liceach ogólnokształcących[3].

W roku szkolnym 2024/2025, z powodu powiązania prawa do pomocy socjalnej z uczestnictwem w polskim systemie edukacji, z pewnością do wielu szkół dołączą dzieci ukraińskie i młodzież ukraińska, którzy do tej pory byli poza tym systemem, uczestnicząc w nauczaniu zdalnym organizowanym przez ukraińskie placówki edukacyjne lub będąc poza jakimkolwiek systemem nauki. Ministerstwo Edukacji Narodowej prognozuje, że liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w kolejnych latach będą rosły. Oznacza to, że coraz więcej szkół staje się szkołami wielokulturowymi, a zarządzający tymi szkołami muszą dostosować sposoby kierowania placówką do nowych warunków.

Aby lepiej zarządzać szkołą wielokulturową, warto poznać także wyniki jednego z najważniejszych raportów dotyczących oceny przygotowania naszego systemu

3 https://ceo.org.pl/co-wiemy-o-uczniach-z-ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodzstwa-w-polskiej-szkole/

edukacji do potrzeb emocjonalnych, społecznych oraz edukacyjnych uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji – raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej – *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach*. Podkreśla się w nim wagę stworzenia sprzyjających warunków do integracji, choć raport nie pozostawia złudzeń – szkoły nie są dobrze do tego przygotowane. Osobom pracującym w szkole i nią zarządzającym brakuje wrażliwości i kompetencji interkulturowych, a w zarządzaniu brak strategicznej perspektywy długofalowej – „z reguły dyrektorzy zarządzają szkołą wielokulturową w sposób doraźny, reagując na pojawiające się wyzwania – bez stosowania odgórnie przyjętych strategii" (Tędziagolska i in., 2023, s. 101). Niektórzy dyrektorzy nie wiedzą ani jak zarządzać szkołą różnorodną kulturowo, ani jak uczyć uczących się, pochodzących z innych kultur i słabo lub wcale nie znających języka polskiego. W wielu szkołach dominuje podejście asymilacyjne, nieuwzględniające potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Nie promuje się również rozwiązań wspierających integrację. Autorzy raportu piszą o szkołach, w których: *[...] funkcjonują obok siebie równolegle dwie społeczności – ukraińska i polska – z bardzo małą przestrzenią na integrację lub wręcz bez niej. [...] W większości przypadków działań wspierających integrację nie ma lub są one powierzchowne i prowadzone intuicyjnie. Nie są też traktowane jako istotny element zarządzania szkołą czy klasą (Tędziagolska i in., 2023, s. 6, 9).* Wskazuje, iż – mimo tego, że „dyrektorzy niezmiennie wykazują wysoki poziom empatii i chęci pomocy", to ich kompetencje i działania są niewystarczające do wdrożenia zarządzania wrażliwego kulturowo. „Poza dwoma wyjątkami, w badanych szkołach nie ma jasnej polityki w zakresie różnorodności, która promuje równość, inkluzję i szacunek dla różnic" (s. 103) – piszą autorzy raportu. W rezultacie w wielu szkołach obserwuje się konflikty na tle narodowościowym, postawy i działania dyskryminacyjne, co jest powiązane z ryzykiem dla całej społeczności szkolnej oraz negatywnego wpływu na dobrostan wszystkich uczących się. Autorzy raportu podkreślają, że do zapewnienia dobrej jakości nauczania oraz

skutecznej integracji osób z doświadczeniem migracji konieczne są zmiany związane ze standaryzacją polityk oraz z działaniami integracyjnymi w zakresie edukacji, stworzenia systemu wspierającego rozwój kompetencji nauczycieli i dyrektorów w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo; wprowadzenia systemu pozwalającego na monitorowanie efektywności nauczania oraz upowszechnienia rozwiązań przeciwdziałających reprodukowaniu wykluczenia (Tędziagolska i in., 2023).

Raport opisuje też wyzwania, z jakimi spotykają się dyrektorzy w swojej pracy w nowym kontekście. Muszą oni radzić sobie z wypaleniem zawodowym nauczycieli i nauczycielek pracujących w zarządzanych przez nich szkołach, ale często również z własnymi problemami wynikającymi ze zmęczenia i samotności, a także własnego wypalenia zawodowego. Wyzwaniem jest też zarządzanie w sytuacji dysponowania niewystarczającymi środkami przeznaczonymi na edukację i ograniczone możliwości finansowego motywowania grona pedagogicznego do podejmowania dodatkowych obowiązków czy wyzwań edukacyjnych. Dyrektorzy mierzą się także z niechęcią nauczycieli do podejmowania jakichkolwiek form doskonalenia zawodowego, co wpływa na jakość nauczania w prowadzonych przez nich placówkach. Raport wskazuje także, że szkoły borykają się z niedoborami kadrowymi – brakami nauczycieli, także tych, którzy mogliby uczyć języka polskiego jako języka obcego czy drugiego.

Jakie strategie można stosować?

- Organizowanie i finansowanie wsparcia psychologicznego dla nauczycieli oraz samego dyrektora, aby potrafili oni radzić sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym.
- Organizowanie i finansowanie warsztatów na temat zarządzania stresem.
- Tworzenie sprzyjających warunków do uczestnictwa w specjalistycznych szkoleniach i konferencjach.
- Zachęcanie do uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego, budującego nowe kompetencje zawodowe potrzebne w pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji.
- Współpraca z uczelniami wyższymi, aby przyciągnąć nowych nauczycieli.
- Tworzenie programów mentoringowych, w których doświadczeni nauczyciele wspierają młodych nauczycieli, co może pomóc w ich integracji i zmniejszeniu rotacji kadr.
- Organizowanie w szkole, dla całego personelu, regularnych szkoleń na temat różnorodności kulturowej i pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji.
- Uświadamianie nauczycielom, podczas rad pedagogicznych czy spotkań organizacyjnych, korzyści dla szkoły, tj.
    - większej liczby dzieci w okresie niżu demograficznego;
    - większej stabilności zatrudnienia.
- Organizowanie oddziałów przygotowawczych, pomagających rozwiązywać niektóre problemy związane z nauczaniem dzieci z doświadczeniem migracji np. kwestii indywidualizacji zajęć w grupie mieszanej polsko-cudzoziemskiej (program, tempo pracy, zakres przekazywanych treści, kwestia komunikacji i poziomu znajomości języka polskiego), zatrudnianiu dodatkowych osób do pomocy dydaktyczno-wychowawczej (asystentów kulturowych/asystentek kulturowych, nauczycieli/nauczycielek, tłumaczy wspierających/tłumaczek wspierających językowo „przedmiotowca”).

- Pozyskiwanie środków na wyposażenie klas czy zajęcia z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji itp., z których mogliby skorzystać wszyscy uczący się w szkole.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jak mogę skutecznie zarządzać czasem i zasobami, aby zapewnić wsparcie zarówno nauczycielom/nauczycielkom, jak i uczniom/uczennicom w obliczu ograniczonych środków finansowych?
2. Jakie alternatywne źródła finansowania mogę wykorzystać, aby poprawić warunki pracy z osobami z doświadczeniem migracji w mojej szkole, np. poprzez: granty, projekty czy współpracę z organizacjami pozarządowymi?
3. Jakie programy wsparcia psychologicznego mogę wdrożyć, aby zapobiegać wypaleniu zawodowemu wśród nauczycieli/nauczycielek oraz innych osób pracujących w szkole?
4. W jaki sposób mogę motywować nauczycieli do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, mimo ich niechęci i ograniczeń czasowych?
5. W jaki sposób mogę promować i wspierać różnorodność kulturową w szkole, aby wszyscy uczniowie i uczennice czuli się akceptowani i zrozumiani?
6. Jakie formy wsparcia mogę zaoferować nowym nauczycielom i nauczycielkom, aby ułatwić im adaptację do pracy w szkole i zwiększyć ich zaangażowanie?

Pytania, które może sobie zadać dyrektor/dyrektorka, aby zmniejszyć ryzyko własnego wypalenia zawodowego:

1. Jakie działania mogę wdrożyć w mojej codziennej rutynie oraz jakie zasoby wsparcia mogę wykorzystać, aby zredukować stres?
2. Czy mam wyznaczone granice między pracą a życiem osobistym?
3. Czy deleguję wystarczająco dużo obowiązków i ufam swojemu zespołowi?

4. Czy regularnie dbam o swój rozwój zawodowy i osobisty?
5. Czy utrzymuję otwartą i transparentną komunikację z zespołem?
6. Czy ustalam realistyczne cele i oczekiwania wobec siebie?
7. Jakie formy odpoczynku i regeneracji są dla mnie najbardziej efektywne?
8. Jak mogę lepiej organizować swoją pracę, aby unikać przeciążenia?

1.2. Nauczanie wrażliwe kulturowo w perspektywie zarządzania szkołą zróżnicowaną kulturowo

Co warto wiedzieć?

Dyrektorzy szkół, w których uczą się uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracyjnym, muszą wykazać się nie tylko tradycyjnymi umiejętnościami zarządczymi, kompetencjami interkulturowymi, ale również głębokim zrozumieniem, czym jest nauczanie wrażliwe kulturowo, bo przecież jednym z nadrzędnych zadań osoby zarządzającej szkołą jest zorganizowanie skutecznego nauczania i dbałość o rozwój osobisty oraz społeczny uczniów i uczennic. Dlatego niniejszy podrozdział przedstawia zarys koncepcji nauczania wrażliwego kulturowo (Culturally Responsive Teaching), której autorką jest Geneve Gay (2018). Zaretta Hammond (2015), z której refleksji także tutaj czerpiemy, to znana w Kalifornii propagatorka neurodydaktyki i nauczania wrażliwego kulturowo, współtwórczyni programów wspierających równość w szkole, takich jak National Equity Project czy Bay School Reform Area Collaborative, także trenerka nauczycieli i nauczycielek. Uczenie w sposób wrażliwy kulturowo staje się niezbędne, aby skutecznie integrować i uczyć osoby z różnych środowisk – także tych imigranckich – i stworzyć włączającą społeczność szkolną. Zrozumienie tej koncepcji i wdrożenie jej do praktyki szkolnej, jak podkreśla Hammond (2015), cytując liczne badania, może pomóc uczniom z doświadczeniem migracji lepiej się uczyć i zwiększyć ich umiejętności uczenia się.

Czym jest nauczanie wrażliwe kulturowo? To koncepcja, która stara się opisać, w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki mogą lepiej odpowiadać na potrzeby edukacyjne uczniów z różnych grup etnicznych (Gooden i in., 2023). W tym podejściu nauczyciele starają się docenić tożsamość swoich uczniów i uczennic, kulturę miejsca ich pochodzenia, aktywować ich uprzednią wiedzę oraz jak najczęściej stosować nauczanie kontekstowe[4]. Ważne w tym podejściu są postawa nauczycieli wobec różnorodności kulturowej oraz wrażliwość na dostosowanie nauczania do różnorodnego kulturowo kontekstu. Celem nauki w szkole – jak podkreśla Hammond (2015) – powinno być nie tyle nauczenie faktów i przekazanie informacji, ale przede wszystkim przygotowanie uczących się do samodzielnego uczenia się, nauczenie ich jak mają się uczyć. Jeśli uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają mieć podobne, jak polscy uczniowie, możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, to konieczne jest zapewnienie im jak najlepszej jakości

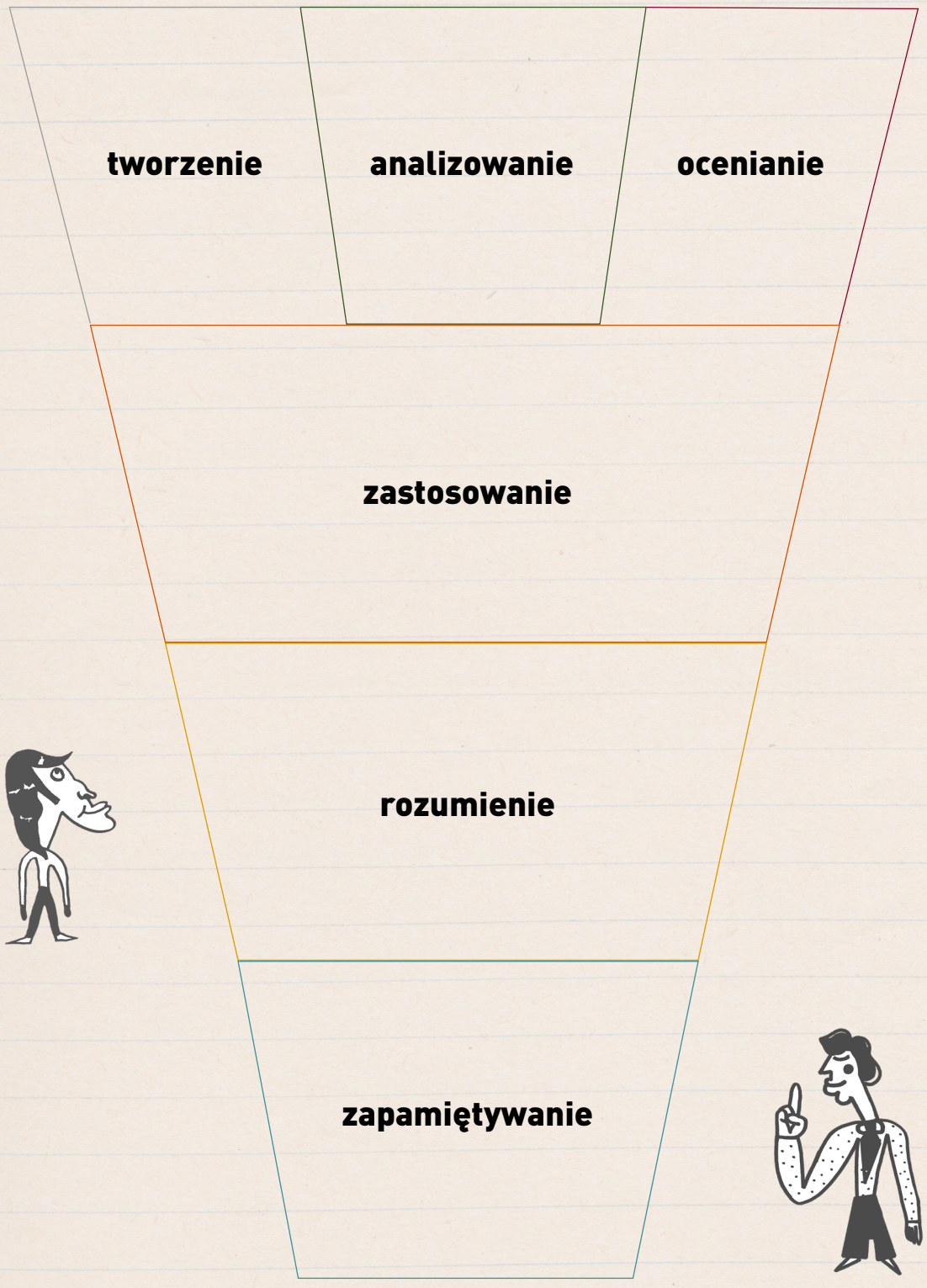
4 Nauczanie kontekstowe (ang. *teaching in context, teaching thrue context, context-based teaching and learning*) stosuje się nie tylko w naukach ścisłych i przyrodniczych. Szczególnie popularne stało się ostatnio w edukacji polonistycznej. „W szkołach średnich nie ma już tradycyjnie pojętej historii literatury, jest za to nauczanie kontekstowe, ahistoryczne i interdyscyplinarne" (Wilczek, 2007; Buja, 2023); „[...] kontekst jest podstawą nauczania, [...] od kilkunastu lat uczenie poprzez konteksty staje się coraz bardziej popularne. Dydaktycy, głównie literatury, zwracają uwagę, że takie kształcenie wspomaga samodzielność działania i myślenia, wzmacnia efektywność pracy wymagającej rozwiązywania problemów oraz rozwija umiejętności kreatywnego myślenia. Jeden z najwybitniejszych polskich dydaktyków, Wincenty Okoń, podkreśla, że edukacja kontekstowa pozwala na zrozumienie powiązań między różnymi dziedzinami, związków przyczynowo-skutkowych, a ostatecznie zrozumienie jedności świata nauki" (Buja, 2023).

nauczania. Konieczna jest również obserwacja i wrażliwość na czynniki kulturowe, które potencjalnie mogą wpływać na proces i rezultaty uczenia się.

Raporty CEO (2022, 2023) wskazują, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji nie otrzymują w szkole wystarczającego wsparcia. W rezultacie istnieje ryzyko, że będą osiągać słabsze wyniki i częściej niż rodzimi użytkownicy języka nie będą kontynuować nauki na wyższych etapach edukacji lub wypadną z systemu. Ich kompetencje uczenia się będą mniejsze. Uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy trafiają do polskich szkół mają zróżnicowane umiejętności językowe oraz doświadczenie edukacyjne, gdyż inne są ich migracyjne losy. Wszyscy jednak wykazują specyficzne potrzeby edukacyjne: jedni potrzebują więcej wsparcia językowego, a inni intensywniejszych działań w procesie adaptacji; jedni będą mogli skorzystać z wiedzy i umiejętności nabytych w innych szkołach czy systemach, a inni nie będą mieli takiego kapitału. Te czynniki będą w znacznym stopniu determinować edukację i integrację w polskiej szkole tej grupy uczących się. Najtrudniej będzie osobom, które nie znają języka polskiego lub znają go słabo, mają luki edukacyjne i rodziców, którzy często sami potrzebują czasu na adaptację w nowym miejscu i nie są w stanie pomóc swoim dzieciom w procesie uczenia się.

Nauczyciele, koncentrując się na rozwijaniu języka i wiedzy przedmiotowej u osób z doświadczeniem migracji, przygotowują zadania, bardzo często biorąc pod uwagę tylko poziom językowy, zupełnie zapominając o wyzwaniu poznawczym, jakie musi towarzyszyć nauce. Proponując przede wszystkim niewymagające poznawczo zadania, zwiększają ryzyko, że uczniowie i uczennice będą mieć mniej rozwinięte kompetencje złożone, jak na przykład umiejętność analizy czy syntezy. Te niewymagające poznawczo zadania powiązane np. z zapamiętywaniem nowego słownictwa znajdują się na samym dole taksonomii celów Blooma (1956). Taksonomia ta, zaktualizowana i obejmująca 6 poziomów, może być przydatna w refleksji na temat zakładanych celów nauczania w wybranych rozwiązaniach dydaktycznych.

Rys. 1. **Taksonomia celów Blooma.** Źródło: opracowanie własne



Dopiero inne działania, takie jak np. zrozumienie znaczenia słów w danym kontekście czy przeanalizowanie mechanizmów językowych, związanych np. z tworzeniem czasu przeszłego, pozwalają uczącym piąć się w górę tej piramidy. Neurodydaktycy wskazują wyraźnie, że do rozwoju autonomicznego uczącego się potrzeba wysiłku poznawczego – produktywnego zmagania się z problemem (*productive struggle*) w trakcie procesu uczenia się. Bez tego uczący się będą pozostawali na poziomie nieautonomicznych jednostek niezdolnych do samodzielnego uczenia się (Hammond, 2015). Ucząc osoby z doświadczeniem migracji, istotne jest pamiętanie o tym i proponowanie zadań, które będą uruchamiały procesy złożonego przetwarzania dostarczanych w trakcie uczenia danych. I dotyczy to wszystkich zajęć szkolnych, nie tylko języka polskiego jako obcego.

Kolejnymi ważnymi czynnikami decydującymi o sukcesie w procesie uczenia się – które są kluczowe, jeśli chcemy wdrażać nauczanie wrażliwe kulturowo – są umiejętność czytania oraz czytanie ze zrozumieniem. W procesie uczenia się umiejętność czytania jest fundamentalna. W pierwszych latach szkoły, dzieci uczą się czytać po to, aby na kolejnych etapach nauczyć się czegoś nowego. Uczenie osób z doświadczeniem migracji wymaga przygotowania ich w obydwu tych zakresach, bo z czasem będą to narzędzia potrzebne do zdobywania wiedzy. Badania Lesaux (2012) wskazały, że czytanie wymaga ciągłego rozwoju, aby nadążać za rosnącymi wymaganiami szkolnych tekstów i zadań. Badaczka uważa, że nauczanie osób z doświadczeniem migracji, słabo znających język osiedlenia, musi koncentrować się na nauce czytania ze zrozumieniem, wzbogacaniu słownictwa oraz refleksji językowej. Przeprowadzone przez nią badania wykazały, że osoby te miały dobre kompetencje w zakresie technicznych aspektów czytania, lecz wykazywały znacznie więcej trudności z rozumieniem tekstów niż rodzimi użytkownicy języka. Podkreśla ona, że – aby zwiększyć kompetencje czytania ze zrozumieniem – konieczne jest rozwijanie

u uczących się kompetencji opartych na wiedzy (*knowlege based competencies*). I tutaj perspektywa wrażliwa kulturowo jest ważna. Istnieją takie kultury, które są bardziej skoncentrowane na przekazie słownym i czytanie nie będzie dla nich tak istotne. Ważne jest, aby w procesach nauczania być uważnym i wrażliwym kulturowo po to, aby – gdy wymaga tego sytuacja – móc zaangażować do pomocy asystentów interkulturowych czy rodziców oraz skuteczniej wesprzeć uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji w nauce czytania.

Nauczyciele i nauczycielki, planując lekcje, starają się tak samo traktować wszystkich uczniów i uczennice – i tych polskich, i cudzoziemców. Jednak ta postawa nie daje wszystkim równych szans, bo dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji język polski oraz kultura polska nie są znane i muszą się oni wiele nauczyć, żeby funkcjonować na podobnym poziomie, co polscy uczniowie i uczennice. Niebranie pod uwagę różnic kulturowych może skutkować narastającymi problemami adaptacyjnymi, konfliktami pomiędzy uczniami i uczennicami a ich rodzicami o wartości związane z krajem pochodzenia i osiedlenia, a także konfliktami między rówieśnikami.

Nie zamykajmy oczu na różnice kulturowe. Przyglądajmy się szczególnie tym, które wpływają na procesy uczenia się. Warto wdrożyć do swojej praktyki nauczanie wrażliwe kulturowo, bowiem stosując, je zapewniamy wszystkim uczniom i uczennicom dostęp do edukacji dobrej jakości.

Jakie kompetencje powinni mieć nauczyciele i nauczycielki wrażliwi kulturowo?

- Powinni wiedzieć czym jest kultura i różnorodność kulturowa, interesować się kulturą polską oraz kulturami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, którzy są w ich klasach, a także mieć wiedzę na temat tego, jak adaptacja kulturowa wpływa na procesy uczenia się.
- Powinni być wrażliwi na zagadnienia związane z równościowym traktowaniem w szkole wszystkich uczniów i uczennic niezależnie

od ich kraju pochodzenia – i tych polskich, i tych, przybyłych z innych miejsc świata, a także zwracać uwagę na uprzedzenia. Przy czym trzeba pamiętać, że każdy z nas wierzy w jakieś stereotypy. Jednak to naszym zadaniem jest umieć je zobaczyć i nie wpaść w uproszczone myślenie, które się za nimi kryje.

- Powinni mieć wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów i uczennic, regularnie pracować nad budowaniem u wszystkich uczniów i uczennic najpierw wrażliwości interkulturowej, a następnie kompetencji interkulturowych, włączając w proces uczenia nie tylko dzieci, ale także ich rodziców.

Aby bardziej uzmysłowić nauczycielom ten problem – szczególnie tym, którzy nie mają własnych doświadczeń migracji, nigdy nie przebywali za granicą i nie doświadczyli braku umiejętności komunikacji językowej, niezrozumienia obyczajów, zasad kulturowych czy sytuacji „na własnej skórze" – warto odwołać się do znanych sytuacji, jak chociażby sytuacji niezrozumienia i mimowolnego wykluczenia z życia społeczności np. grupy klasowej.

Budując własną wrażliwość i kompetencje interkulturowe, warto pamiętać, że społeczeństwa nie są jednorodne. W polskim społeczeństwie znajdziemy wiele grup, które są odmienne, np. grupy Ślązaków, Kaszubów czy mieszkańców terenów na wschodzie czy na zachodzie Polski, i te odmienności są bogactwem kulturowym. Kultura jest złożonym konstruktem, w którym znajdują się także elementy powiązane z wartościami istotnymi dla danej grupy. Chcąc z sukcesem pracować w kontekście wielokulturowym, musimy o tym pamiętać, bo kultura miejsca pochodzenia będzie wpływała na procesy uczenia się naszych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, będących w procesie akulturacji. Szczególnie wtedy, gdy miały one doświadczenie uczenia się w innym systemie szkolnym niż polski. Można zaobserwować na lekcjach, jak różne strategie uczenia się stosują osoby z doświadczeniem migracji pochodzące z krajów azjatyckich i np. te, pochodzące z Ukrainy czy z Brazylii.

Jakie strategie można stosować?

- Organizowanie szkoleń, finansowanie wszelkich form doskonalenia zawodowego w zakresie:
  - rozwijania wrażliwości i kompetencji interkulturowych – nauczyciele i nauczycielki powinni poznać różnice kulturowe (szczególnie te elementy, które dotyczą kultury głębokiej), znać systemy wartości, przekonania, schematy i modele mentalne, jakie funkcjonują w kulturach dzieci i młodzieży, których uczą. Szczególnie ważne są te aspekty, które mają znaczenie w procesie uczenia się;
  - rozwijania wiedzy na temat procesów akulturacji i wpływu adaptacji kulturowej na procesy uczenia się uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji;
  - samorozwoju – nauczyciele powinni być świadomi stereotypów i uprzedzeń, pracować nad ich rozpoznawaniem i unikaniem uproszczonego myślenia;
  - podstaw glottodydaktyki i nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL), aby nauczyciele znali procesy przyswajania drugiego języka i mogli dostosować swoje działania dydaktyczne do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji;
  - strategii uczenia się po to, aby wszyscy uczniowie (i uczennice) mogli stawać się coraz bardziej autonomicznymi, uczącymi się osobami.
- Zachęcanie nauczycieli i nauczycielek do stawiania wysokich, ale realistycznych oczekiwań wobec wszystkich uczniów i uczennic, niezależnie od ich pochodzenia.
- Organizowanie pracy szkoły tak, aby była w niej realizowana systematyczna praca nad rozwijaniem wrażliwości interkulturowej u wszystkich uczniów i uczennic oraz ich rodziców.

- Ułatwianie integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji poprzez organizowanie działań, które promują różnorodność i zrozumienie Innego.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, uczęszczających do zarządzanej przeze mnie szkoły, wynikające z różnic kulturowych?
2. Jak mogę lepiej zrozumieć temat różnorodności kulturowej i włączyć tę refleksję w działania szkoły?
3. Jakie stereotypy i uprzedzenia mogę nieświadomie stosować? Jak je rozpoznać oraz jak ich unikać?
4. Czy stawiam wysokie, ale realistyczne oczekiwania wobec wszystkich uczniów i uczennic, niezależnie od ich pochodzenia?
5. Czy moje metody zarządzania uwzględniają pojęcie różnorodności kulturowej?
6. Jak mogę lepiej wspierać rozwój autonomicznych umiejętności uczenia się w zarządzanej przeze mnie szkole?
7. W jaki sposób mogę skuteczniej wpływać na sposoby rozwijania umiejętności językowych, a szczególnie czytania i czytania ze zrozumieniem uczących się w szkole uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji?
8. Jakie strategie i działania mogę zastosować, aby promować interkulturową wrażliwość i kompetencje w zarządzanej przeze mnie szkole?

1.3. Zadania dyrektora/dyrektorki szkoły zróżnicowanej kulturowo

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość, zmiany zachodzące w społeczeństwie wynikające z prowadzonej wojny w Ukrainie, a także zmiany polityczne i administracyjne wymagają od dyrektorów i dyrektorek szkół ogromnej elastyczności i nowych umiejętności, ponieważ ich role i obowiązki, a także oczekiwania względem nich stale się zmieniają. Nadal oczywiście kluczowe jest, aby potrafili oni/potrafiły one skutecznie kierować procesami nauczania i uczenia się, co wymaga odpowiedniego zarządzania kadrą szkoły i stałego podnoszenia jakości pracy nauczycieli i nauczycielek oraz tworzenia bezpiecznego miejsca nauki dla uczących się w szkołach osób. Oprócz tego nadrzędnego celu, dyrektorzy muszą także umiejętnie zarządzać zasobami szkoły – zarówno materialnymi, jak i ludzkimi.

W szkole wrażliwej kulturowo nie tylko nauczanie odbywa się w tej perspektywie. Także w zarządzaniu bierze się pod uwagę perspektywę kulturową. Od osób zarządzających oczekuje się, że będą one nie tylko wspierały nauczanie wrażliwe kulturowo, ale także – że będą wyznaczały i realizowały cele, których intencją będzie wyrównywanie nierówności wynikających z różnic kulturowych.

Dyrektor szkoły pełni kluczową funkcję w zarządzaniu placówką edukacyjną, z szerokim zakresem obowiązków i kompetencji określonych w Prawie oświatowym. W kontekście szkoły, w której uczą się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, jego rola jest szczególnie ważna. Dyrektor musi zapewnić odpowiednie warunki do nauki i wsparcia dla tej grupy uczniów. Osoba zarządzająca szkołą, której praca oparta jest na wrażliwości kulturowej, będzie wspierała różnorodność i inkluzję, ale także aktywnie dążyła do eliminacji barier edukacyjnych i społecznych utrudniających uczniom i uczennicom sukces edukacyjny. To podejście zarządcze, oparte na wrażliwości

kulturowej, wymaga nie tylko wsparcia, ale także aktywnego prowadzenia działań, które mają na celu przełamywanie nierówności i budowanie sprawiedliwszego systemu edukacyjnego.

Poniżej znajduje się kilka przykładowych działań, jakie mogą podejmować dyrektorzy i dyrektorki szkół zarządzanych w sposób wrażliwy kulturowo, które wynikają z opisanych w Prawie oświatowym zadań dyrektora:

1. Reprezentowanie szkoły na zewnątrz i kierowanie jej działalnością (art. 68 ust. 1 pkt 1):

- Nawiązywanie współpracy z organizacjami pozarządowymi, instytucjami oraz organizacjami międzynarodowymi wspierającymi integrację migrantów.
- Nawiązywanie współpracy z lokalnymi grupami etnicznymi, kulturalnymi, czy organizacjami społecznymi. Partnerstwa te mogą obejmować wspólne projekty edukacyjne, warsztaty oraz inne inicjatywy promujące różnorodność i integrację.
- Aktywne uczestniczenie w debatach na temat edukacji i różnorodności zarówno, aby promować ideę szkoły wrażliwej kulturowo, jak również, aby pokazywać na zewnątrz działania podejmowane w tym zakresie przez szkołę.
- Korzystanie z różnych platform medialnych, w tym z prasy, radia, telewizji oraz mediów społecznościowych, aby informować o działaniach szkoły, jej sukcesach, a także promować jej podejście do edukacji oparte na wrażliwości kulturowej.
- Dzielenie się swoimi doświadczeniami i najlepszymi praktykami poprzez prowadzenie szkoleń lub warsztatów dla innych osób zarządzających oświatą, mających na celu promowanie wrażliwości kulturowej w zarządzaniu szkołą.
- W sytuacjach kryzysowych, które mogą dotyczyć napięć społecznych lub kulturowych, pełnienie roli mediatora i lidera w rozwiązywaniu konfliktów poprzez demonstrowanie umiejętności mediacyjnych i empatyczne podejście.

- Promowanie szkoły jako miejsca otwartego na różnorodność kulturową poprzez udział w lokalnych wydarzeniach i inicjatywach.

2. Sprawowanie opieki nad uczniami i tworzenie warunków do ich harmonijnego rozwoju psychofizycznego (art. 68 ust. 1 pkt 3):

- Tworzenie środowiska szkolnego włączającego do edukacji wszystkich uczących się. Ważne jest promowanie tolerancji i wzajemnego szacunku wśród uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, co pomaga zmniejszyć przypadki dyskryminacji, marginalizacji i izolacji.
- Zapewnienie wsparcia językowego i kulturowego dla uczniów i uczennic, którzy nie mówią lub słabo mówią w języku polskim poprzez organizację dodatkowych zajęć języka polskiego, a także wsparcie asystentów kulturowych.
- Wprowadzenie programów wsparcia psychologicznego dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, aby pomóc im w radzeniu sobie z traumą lub stresem adaptacyjnym. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą potrzebować wsparcia w radzeniu sobie z traumą, stresem lub innymi problemami emocjonalnymi wynikającymi z doświadczania migracji.
- Wprowadzenie systemu monitorowania postępów oraz potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji poprzez np. śledzenie osiągnięć edukacyjnych i ewentualnych problemów emocjonalnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Pozwala to na szybką interwencję w przypadku wykrycia trudności lub barier, jakie pojawiają się w trakcie nauki w polskiej szkole.
- Organizowanie zajęć sportowych, artystycznych i rekreacyjnych, które sprzyjają integracji, rozwijaniu talentów oraz zainteresowań uczniów i uczennic doświadczających migracji.
- Inicjowanie spotkań z rodzicami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w celu lepszego zrozumienia ich potrzeb i oczekiwań.

- Organizowanie i finansowanie szkoleń dla nauczycieli w zakresie pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, ze szczególnym uwzględnieniem szkoleń dotyczących procesów akulturacji oraz nauki języka kraju osiedlenia. Szkolenia z zakresu wrażliwości kulturowej, metodyki nauczania języka jako drugiego czy techniki rozwiązywania problemów, konfliktów wynikających z sytuacji dyskryminacji mogą być nieocenione.

3. Realizacja uchwał rady szkoły i rady pedagogicznej (art. 68 ust. 1 pkt 4):

- Dbanie, aby uchwały Rady Szkoły czy Rady Pedagogicznej odzwierciedlały zasady wrażliwości kulturowej. To może obejmować np. wprowadzanie jasnych wytycznych dotyczących tolerancji, równości i inkluzji w dokumentach strategicznych, takich jak: statut szkoły, program rozwoju szkoły, plan pracy szkoły czy regulamin szkolny.
- Wdrażanie programów edukacyjnych uwzględniających różnorodność kulturową i językową uczniów, np. wprowadzanie elementów wielokulturowości do programów nauczania oraz programów wychowawczych.
- Organizowanie regularnych spotkań zespołów nauczycieli w celu monitorowania postępów w nauce, ale też i wyzwań w edukacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.
- Zapewnienie tłumaczeń w sytuacjach, gdy komunikacja z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji jest utrudniona z powodów językowych.
- Dbanie o dostępność asystentów kulturowych w czasie okresu adaptacji nowo przybyłych do szkoły dzieci, ale także w kolejnych latach, jeśli taka pomoc będzie potrzebna.
- Zapewnienie udziału asystentów kulturowych w zebraniach i spotkaniach szkolnych, aby rodzice uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji mogli aktywnie uczestniczyć w życiu klasy czy szkoły.

4. Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom podczas zajęć organizowanych przez szkołę (art. 68 ust. 1 pkt 6):

- Wprowadzenie procedur antydyskryminacyjnych i przeciwdziałania przemocy, aby uczniowie z doświadczeniem migracyjnym czuli się bezpiecznie.
    - Wdrażanie i egzekwowanie zarządzeń antydyskryminacyjnych, które jasno określają, że wszelkie formy dyskryminacji i przemocy nie będą tolerowane.
    - Tworzenie procedur zgłaszania incydentów, takich jak rasizm czy inne formy dyskryminacji.
- Organizowanie warsztatów na temat tolerancji i akceptacji różnorodności dla całej społeczności szkolnej.
    - Organizowanie regularnych szkoleń z zakresu różnorodności kulturowej, aby nauczyciele byli świadomi i umieli odpowiednio reagować na różne sytuacje.
    - Prowadzenie warsztatów dla uczniów i uczennic szkoły na temat szacunku dla różnorodności, rozwiązywania konfliktów i przeciwdziałania dyskryminacji.
- Monitorowanie sytuacji w szkole i reagowanie na wszelkie przejawy dyskryminacji lub agresji wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.
- Tworzenie atmosfery do organizowania spotkań z rodzicami wszystkich uczniów i uczennic szkoły w celu omawiania wyzwań związanych z różnorodnością kulturową i bezpieczeństwem.

5. Współdziałanie z organizacjami i stowarzyszeniami (art. 68 ust. 1 pkt 9):

- Nawiązywanie współpracy z organizacjami, które specjalizują się w promowaniu różnorodności kulturowej, praw człowieka i integracji społecznej.

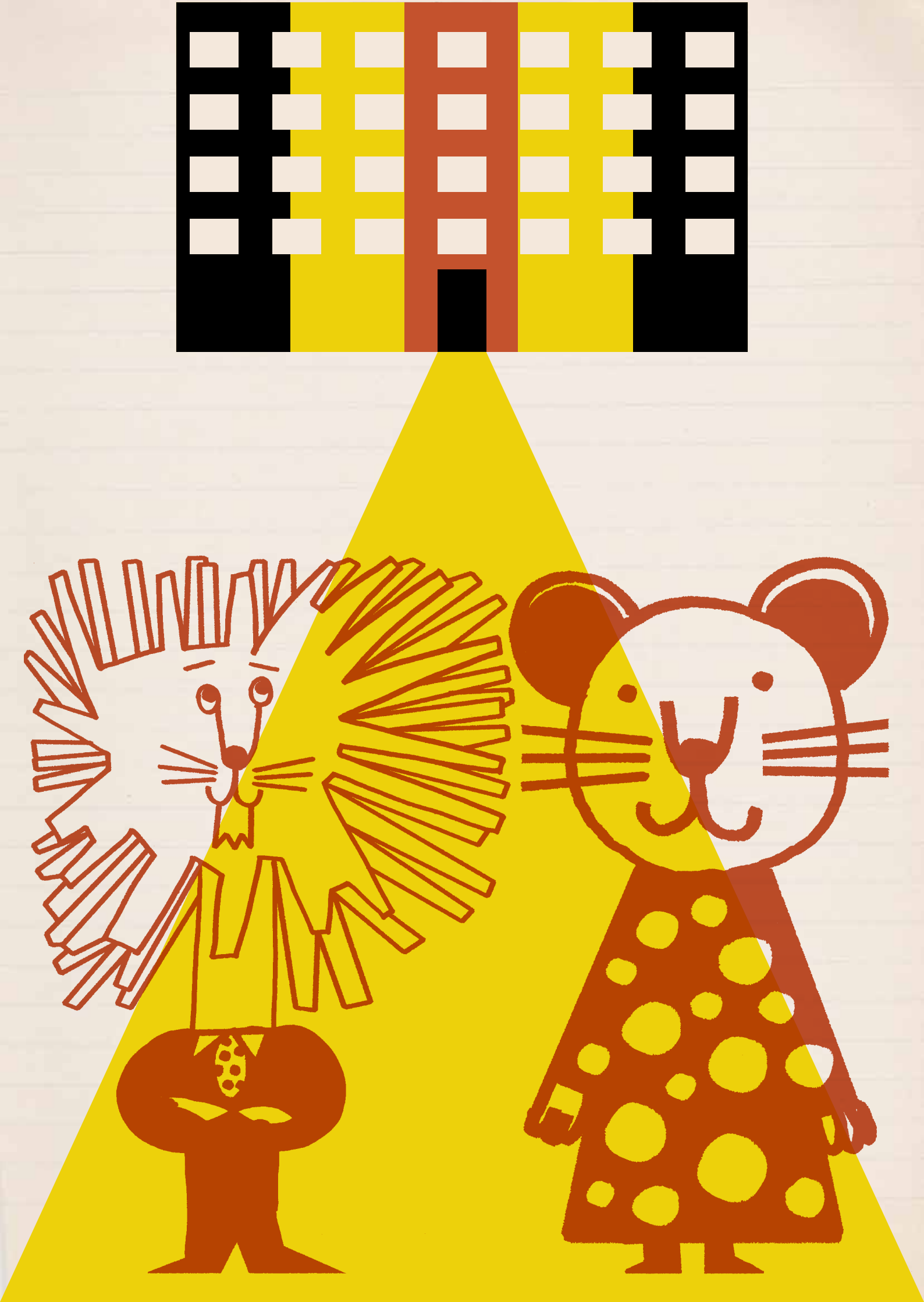
- Współpraca z organizacjami w celu organizowania programów edukacyjnych i warsztatów na temat różnorodności kulturowej, przeciwdziałania dyskryminacji i promowania inkluzji.
- Umożliwienie dostępu do doradztwa i wsparcia psychologicznego dla uczniów i rodziców z różnych środowisk kulturowych, we współpracy z odpowiednimi organizacjami.
- Zapraszanie wolontariuszy i organizacji pozarządowych do prowadzenia zajęć dodatkowych i projektów edukacyjnych, które wspierają integrację uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.
- Organizowanie dni kultury, podczas których uczniowie mogą prezentować swoje kraje pochodzenia, tradycje i zwyczaje, co sprzyja budowaniu wzajemnego szacunku i zrozumienia.
- Umożliwienie nauczycielom i nauczycielkom uczestnictwa w programach wymiany doświadczeń z innymi szkołami czy organizacjami, które mają doświadczenie w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

6. Odpowiedzialność za realizację zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (art. 68 ust. 1 pkt 10):

- Wdrażanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, którzy wymagają specjalistycznego wsparcia.
- Zatrudnianie dodatkowych specjalistów, takich jak pedagodzy specjalni czy logopedzi, aby skutecznie wspierać uczniów i uczennice z trudnościami adaptacyjnymi lub edukacyjnymi.
- Organizowanie szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek oraz personelu szkoły w zakresie pracy z uczniami i uczennicami posiadającymi orzeczenia o potrzebie dostosowania procesów nauczania do specjalnych potrzeb.
- Pozyskiwanie środków finansowych niezbędnych do realizacji zaleceń z orzeczeń, w tym zakup specjalistycznych materiałów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych.

- Tworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska szkolnego, w którym uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji o innych specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą czuć akceptację i wsparcie.
- Nawiązywanie współpracy z organizacjami i instytucjami, które oferują wsparcie dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji mających inne specjalne potrzeby edukacyjne.

Dyrektor szkoły ma kluczowe znaczenie w tworzeniu środowiska edukacyjnego, które jest otwarte, wspierające i włączające wszystkich uczniów (i wszystkie uczennice), także tych z doświadczeniem migracji. Jego działania muszą być skierowane na zapewnienie wszechstronnej opieki, bezpieczeństwa i możliwości rozwoju dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia czy znajomości języka nauczania.



2 — Komunikacja w perspektywie zarządzania wrażliwego kulturowo w środowisku wielokulturowym

Skuteczna komunikacja jest kluczowa w zarządzaniu, a w zarządzaniu wrażliwym kulturowo wymaga od rozmówców uważności i wzajemnej życzliwości. Rozumienie różnic kulturowych jest warte starania. Poniższe refleksje, dotyczące komunikacji z różnymi osobami uczestniczącymi w życiu szkoły i komunikującymi się w różnych sytuacjach z osobami zarządzającymi w szkole, sformułowałam na podstawie własnych doświadczeń oraz rozmów z Markiem Korbankiem, dyrektorem SP w Poznaniu, dyrektorami szkół, w których uczą się uczniowie z doświadczeniem migracji, dokumentów przygotowanych dla dyrektorów szkół w Kantonie Vaud w Szwajcarii oraz licznych publikacji na temat komunikacji w szkole zarządzanej w sposób wrażliwy kulturowo, które znalazły miejsce w przypisach.

2.1. Komunikacja z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

Co warto wiedzieć?

Dyrektor zarządzający szkołą różnorodną kulturowo musi być świadomy potrzeb, oczekiwań i barier komunikacyjnych, które mogą istnieć między rodzicami ucznia czy uczennicy z doświadczeniem migracji a szkołą. Rodzice takich uczniów mogą napotykać trudności związane z językiem, różnicami

kulturowymi oraz adaptacją do nowego systemu społecznego. Mogą także nie rozumieć systemu edukacji w Polsce oraz zasad działania i funkcjonowania polskiej szkoły. Z kolei rodzice polskich uczniów mogą mieć obawy i pytania dotyczące integracji oraz wpływu różnorodności kulturowej na edukację ich dzieci. Dlatego dyrektor powinien dążyć do transparentnej, otwartej i wrażliwej komunikacji, która uwzględnia te niepokoje rodziców, a także niepewność oraz różnorodne potrzeby.

Najczęściej dyrektor szkoły spotyka rodziców uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w momencie zapisywania dziecka do szkoły lub w sytuacjach konfliktowych czy trudnych, wymagających interwencji na poziomie dyrekcji szkoły. W trakcie pierwszego spotkania dyrektor dokonuje rozpoznania sytuacji rodzinnej, szkolnej oraz rówieśniczej ucznia czy uczennicy z doświadczeniem migracji. Stara się pozyskać jak najwięcej informacji na temat indywidualnego funkcjonowania dziecka, funkcjonowania środowiska rodzinnego oraz doświadczeń migracyjnych. W rozmowie z rodzicem warto poznać przyczyny migracji rodziny – czy to migracji ekonomicznej czy przymusowej, możliwych doświadczeń traumatycznych, wynikających z doświadczeń w kraju pochodzenia lub wynikających z drogi migracyjnej, statusu pobytu, sytuacji rodzinnej oraz materialnej rodziny, sytuacji zawodowej, wpływu migracji na życie dziecka. Warto zorientować się, jaki jest poziom zaspokojenia potrzeb dziecka w rodzinie będącej na emigracji, jaki kontakt ma dziecko z innymi członkami rodziny oraz z innymi członkami społeczności kraju pochodzenia.

Ważne jest to, żeby dyrektor/dyrektorka w komunikacji z rodzicami nie patrzył/nie patrzyła na taką rodzinę przez pryzmat jej deficytów ani nie przyjmował/nie przyjmowała do szkoły dziecka ze względu na jego ograniczenia, np. dlatego że nie zna języka polskiego lub zna go słabo, program nauczania w szkole w kraju pochodzenia ucznia nie obejmuje wielu zakresów znajdujących się w polskiej podstawie programowej, rodzice mają problemy z akulturacją i inne.

Badania prowadzone przez zespół Wagstaff i in. (1995, za: Pacheco, 2021) pokazały, że odrzucenie myślenia deficytowego było najważniejszym czynnikiem determinującym osiągnięcia szkolne dzieci z marginalizowanych społecznie grup.

> *„Każdy lider rozwiązuje specyficzne problemy i ma swój niepowtarzalny styl funkcjonowania. Skuteczne działanie w sytuacjach niestandardowych, zmiennych i niedookreślonych będzie udziałem osoby zdolnej do myślenia, otwartej, nieschematycznej, odpowiedzialnej i kontekstowej. Kategorią, która zawiera w sobie wymienione zdolności i obejmuje pogłębioną autoanalizę oraz analizę kontekstu jest refleksyjność" (Perkowska-Klejman, 2018, s. 3).*

W rozmowie z dzieckiem i rodzicami warto, aby dyrektor/dyrektorka szkoły angażował/angażowała się w krytyczną autorefleksję, bo taka postawa pomoże w zidentyfikowaniu własnych uprzedzeń i wartości wynikających z różnic kulturowych (Khalifa i in., 2016). W kontekście pierwszego spotkania z dzieckiem z doświadczeniem migracji i jego rodzicem taka autorefleksja może być pomocna, aby lepiej i rzetelniej ocenić zasoby ucznia czy uczennicy dołączających do zespołu szkolnego.

Jakie strategie można stosować?

- Okazanie zainteresowania temu, co mają do powiedzenia rodzice czy opiekunowie prawni; zadawanie pytań otwartych, zachęcających do dzielenia się doświadczeniami i obawami; upewnianie się, czy przekazane informacje zostały dobrze zrozumiane – pozwoli to także na zebranie informacji przydatnych w procesie akulturacji w szkole oraz w procesie nauczania.
- Przygotowanie do spotkania, aby być świadomym potencjalnych wyzwań i potrzeb rodziny (problemów językowych, różnic kulturowych); wyrażenie zrozumienia dla sytuacji migracyjnej rodziny czy samego dziecka,

szczególnie gdy rodzina/dziecko ma doświadczenie uchodźcze; pokazanie rozmówcom, że zdajemy sobie sprawę z trudności wynikających z procesów akulturacyjnych.

- Zwracanie uwagi na język; zatroszczenie się o to, aby komunikaty były jasne, klarowne, a język prosty; unikanie używania zbyt skomplikowanego słownictwa – zwłaszcza jeśli rodzice nie znają dobrze języka polskiego.
- Zapewnienie tłumacza językowego; jeśli istnieje bariera językowa potrzebne jest zapewnienie obecności tłumacza podczas rozmowy, aby upewnić się, że wszelkie informacje są właściwie przekazywane i rozumiane; tłumaczem nie powinien być inny uczeń, lecz osoba dorosła; można skorzystać także z pomocy asystenta kulturowego; jeśli potrzebny jest tłumacz rzadko używanego języka, można skorzystać z pomocy organizacji pozarządowych lub wykorzystać tłumaczenie automatyczne za pomocą specjalnej aplikacji.
- Próba zrozumienia kontekstu kulturowego rodziny – chęć jego zrozumienia może być pomocna w bardziej empatycznym podejściu i uniknięciu potencjalnych nieporozumień.
- Objaśnienie rodzicom struktury polskiego systemu edukacji oraz zasad funkcjonowania szkoły, procedur, prawa uczniów i rodziców – pomoże im to zrozumieć działanie systemu i poczuć się bardziej komfortowo w jego ramach.
- Podkreślenie, że szkoła pragnie wspierać dziecko z doświadczeniem migracji w najlepszy możliwy sposób; pomocne może być powołanie się na przykłady ilustrujące to, jak szkoła wsparła innych uczniów i inne uczennice z podobnymi doświadczeniami.
- Pokazanie, w jaki sposób szkoła stara się wdrażać programy włączające, i jakie kroki podejmuje, aby integrować uczniów z doświadczeniem migracji – podkreślenie, że szkoła stawia na integrację, a nie asymilację może być ważne dla rodziców, dla których problem tożsamości i wartości

kulturowych oraz strach przed ich utratą jest duży; warto podkreślić, że programy szkolne i nauczanie prowadzone w szkole są wrażliwe kulturowo.

- Zachęcanie rodziców, opiekunów do zaangażowania; w trakcie spotkania warto zachęcić rodziców czy opiekunów do uczestnictwa w życiu szkoły i wydarzeniach, co może pomóc w lepszej integracji społeczności szkolnej.
- Informowanie o różnych formach możliwego wsparcia; może być to pomocne, np. wtedy, kiedy w szkole organizowane są kursy języka pierwszego lub w placówce pracuje asystentka kulturowa/asystent kulturowy czy nauczyciele mówiący w języku kraju pochodzenia dziecka.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie mogą być główne obawy rodziców dotyczące edukacji ich dziecka w nowym kraju?
2. Jakie są kulturowe oczekiwania rodziców względem edukacji i wychowania dzieci?
3. Jakie są językowe potrzeby rodziny i jak szkoła może im w tym pomóc?
4. Jakie są silne strony i zasoby dziecka, które mogą być wykorzystane w procesie edukacyjnym?
5. Jakie są oczekiwania rodziców względem komunikacji ze szkołą?
6. Jakich wyzwań adaptacyjnych doświadcza rodzina i w jaki sposób szkoła może wspierać ich proces adaptacji?
7. Jakie są specyficzne potrzeby edukacyjne dziecka – także te, związane z jego doświadczeniem migracyjnym?

Warto poświęcić czas na przygotowanie spotkania z rodzicami uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Skuteczna komunikacja z rodzicami pomoże w udzielaniu wsparcia w procesie adaptacji i uczenia się ich dzieci. Wrażliwy kulturowo zarządzający szkołą jest świadomy kulturowych i językowych barier, które mogą wpływać na komunikację i zrozumienie potrzeb

rodzin będących w procesie adaptacji do nowego środowiska kulturowego. Zrozumienie i wrażliwość na te potrzeby pozwoli na lepsze wsparcie społeczne i emocjonalne uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Aktywne słuchanie i wsłuchiwanie się w niepokoje i obawy rodziców czy opiekunów może znacząco przyczynić się do lepszej integracji dzieci w społeczności szkolnej, co jest korzystne dla wszystkich.

2.2. Komunikacja z nauczycielami/nauczycielkami

Co warto wiedzieć?

Komunikacja pomiędzy dyrektorami/dyrektorkami szkół a nauczycielami/nauczycielkami odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu sprawnego funkcjonowania placówki edukacyjnej. Badania pokazują, że interpersonalny, społeczny klimat w organizacji zależy w szczególności „od kompetencji interpersonalnych dyrektora szkoły i nie może on w pełni rozwinąć się, jeśli ludzie, z którymi współpracuje, nie mogą cieszyć się zaufaniem kompetencyjnym i komunikacyjnym swojego przełożonego" (Zbróg, 2010, s. 13 za: Łukasik, 2011, s. 4). Wiemy także, że:

> *[...] sprawne komunikowanie się w szkole pozwala osiągnąć wiele celów, np. dzielenie się informacjami zwiększa zaangażowanie i efektywność pracowników, ułatwia podejmowanie decyzji, rozwiązywanie trudnych sytuacji, budowanie dobrych relacji międzyludzkich, a dobrze przeprowadzony proces kontroli i oceny wzmacnia ich motywację. Od dobrego systemu komunikowania uzależniona jest również atmosfera w pracy, która z kolei przekłada się na jej jakość, a to ułatwia budowanie dobrego wizerunku szkoły (Dutka-Mucha, 2018, s. 10).*

Dyrektorzy ponoszą odpowiedzialność za zarządzanie komunikacją wewnątrz szkoły. Dyrektor szkoły wielokulturowej musi być świadomy wyzwań, z jakimi borykają się nauczyciele pracujący z uczniami różnych kultur. Klasy są często zbyt liczne, a nauczyciele mogą nie mieć wystarczających kompetencji do skutecznej pracy w tak zróżnicowanym środowisku. Mimo że wiadomo, iż różnice kulturowe wpływają na sposób, w jaki uczniowie/uczennice uczą się, komunikują i integrują ze środowiskiem szkolnym, to „doświadczenie pracy w wielokulturowym środowisku nie jest traktowane jako zasób instytucjonalny" (Tędziagolska i in., 2023, s. 104). Jedno z badań CEO pokazało, że uczący nie współpracują ze sobą: „Każdy nauczyciel w ramach swoich doświadczeń i swojej wrażliwości tworzy własne rozwiązania radzenia sobie z sytuacją pracy w wielokulturowym środowisku. Przepływ wiedzy i doświadczenia między nauczycielami praktycznie nie istnieje" (Tędziagolska i in., 2023, s. 104). Dodatkowo „wiele potrzeb rozwojowych związanych z zarządzaniem różnorodną kulturowo szkołą jest nieuświadamianych przez dyrektorów i nauczycieli (np. kompetencje nauczyciela w zakresie integrowania społeczności klasy czy dydaktyki w klasie wielojęzycznej)". (Tędziagolska i in., 2023, s. 105).

W szkole wielokulturowej, gdzie uczniowie pochodzą z różnych kultur, a osoby uczące się najczęściej reprezentują kulturę dominującą, dyrektor musi być świadomy wyzwań związanych z różnorodnością kulturową. Ważne jest zrozumienie, że różnice te mogą wpływać na sposób, w jaki uczniowie/uczennice uczą się, komunikują i integrują ze środowiskiem szkolnym. Osoba zarządzająca szkołą powinna posiadać wiedzę na temat różnorodnych potrzeb uczących się, wynikających z ich tła kulturowego, i być przygotowana do wspierania uczących w dostosowywaniu metod nauczania i podejścia pedagogicznego. Ponadto, musi być ona świadoma potencjalnych uprzedzeń i barier w obszarze komunikacji i interakcji pomiędzy nauczycielami i nauczycielkami a uczącymi się.

Zarządzanie wrażliwe kulturowo w szkole wielokulturowej wymaga głębokiego zrozumienia i szacunku dla różnorodności kulturowej wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Dyrektor musi być świadomy, że komunikacja międzykulturowa nie jest jedynie kwestią językową, ale także obejmuje różnice w wartościach, normach, stylach komunikacyjnych oraz podejściach do nauczania i uczenia się.

Jakie strategie można stosować?

- Zachęcanie nauczycieli do dawania informacji zwrotnej na temat ich potrzeb i wyzwań w pracy.
- Organizowanie i finansowanie szkoleń rozwijających kompetencje interkulturowe, komunikację międzykulturową, które pomogą nauczycielom zrozumieć różnice kulturowe i nauczyć się, jak te różnice mogą wpływać na komunikację i proces nauczania.
- Planowanie indywidualnych spotkań z nauczycielami i nauczycielkami, aby lepiej zrozumieć ich potrzeby oraz wyzwania, z którymi się mierzą oraz żeby lepiej zaplanować ich ścieżkę rozwojową, połączoną z perspektywą pracy w szkole różnorodnej kulturowo.
- Pomaganie osobom uczącym, zagrożonym wypaleniem zawodowym w dostępie do psychologów lub doradców mogących poradzić sobie z tym problemem; zachęcanie takich nauczycieli i nauczycielek do brania udziału w szkoleniach uczących, jak uniknąć wypalenia zawodowego.
- Informowanie uczących o planach, zmianach i decyzjach dotyczących szkoły oraz ich pracy; ważne jest, aby informacje były przekazywane jasno i w odpowiednim czasie.
- Jasne komunikowanie celów i strategii w perspektywie zmian w szkole, wynikających ze zwiększającej się liczby uczących się z doświadczeniem migracji po to, aby działania nauczycieli/nauczycielek nie bazowały tylko na indywidualnym wyczuciu i wrażliwości, lecz na udostępnionych, zaplanowanych, spójnych procedurach i strategiach.

- Prowadzenie polityki otwartych drzwi i zachęcanie nauczycieli i nauczycielki do swobodnego zgłaszania problemów, pytań i sugestii.
- Zachęcanie nauczycieli i nauczycielek do współpracy w taki sposób, aby umożliwić przepływ wiedzy i doświadczeń między nauczycielami.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są główne trudności, z którymi nauczyciele spotykają się w naszej szkole podczas pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji?
2. Co mogłoby mi pomóc w identyfikacji obszarów wymagających dodatkowego wsparcia lub szkolenia?
3. Jakie wsparcie i zasoby są aktualnie dostępne dla nauczycieli i nauczycielek, a jakie mogłyby być potrzebne?
4. Czy istnieją bariery, które utrudniają skuteczną wymianę informacji między mną, dyrektorem szkoły a nauczycielami/nauczycielkami?
5. Czy nauczyciele mają odpowiednie szkolenia z zakresu kompetencji międzykulturowych i czy rozumieją zagadnienia związane z różnicami kulturowymi i ich wpływem na procesy uczenia się?
6. Z jakich praktyk stosowanych w innych szkołach czy systemach edukacyjnych mogę skorzystać, aby skuteczniej komunikować się z nauczycielami/nauczycielkami, biorąc pod uwagę perspektywę zarządzania wrażliwego kulturowo?
7. Czy moja szkoła ma opracowane wytyczne dotyczące ułatwiania komunikacji osób uczących z rodzicami oraz regulujące możliwość włączania rodziców ukraińskich dzieci w szkolną społeczność, a także dotyczące tego, jak dbać o zapewnienie rodzicom dostępu do kluczowych informacji dotyczących edukacji ich dzieci?
8. Jakie strategie komunikacyjne mogę wdrożyć, aby wszystkie osoby uczące się czuły się słyszane i wspierane?
9. Jak mogę promować otwartą i transparentną komunikację w szkole?

Efektywna komunikacja między dyrektorem a nauczycielami jest kluczowa w szkołach wielokulturowych, aby zapewnić sprawną współpracę i wsparcie dla uczących się z różnorodnych środowisk kulturowych. Dyrektorzy powinni rozwijać swoje umiejętności interpersonalne, które są fundamentem dla budowania zaufania i otwartości w relacjach z nauczycielami. Wdrażając w swojej szkole koncepcję zarządzania wrażliwego kulturowo, dyrektorzy mogą poprawić komunikację z nauczycielami poprzez regularne szkolenia z kompetencji międzykulturowych, co z kolei pozwala na lepsze zrozumienie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz migrujących rodzin.

2.3. Komunikacja z pedagogami, psychologami, logopedami szkolnymi oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi

Co warto wiedzieć?

W szkole zróżnicowanej kulturowo i zarządzanej w sposób wrażliwy kulturowo rola pedagogów, psychologów, logopedów oraz współpraca z poradniami psychologiczno--pedagogicznymi jest niezwykle istotna. Dyrektor szkoły musi być świadomy, że pomoc tych specjalistów w wielu sytuacjach jest nieoceniona. Specjaliści ci wspierają emocjonalnie, psychologicznie i językowo uczących się, doświadczających trudności, które mogą być, oczywiście, także rozwojowe czy osobnicze, ale również mogą wynikać z migracji lub z trudności adaptacyjnych związanych z akulturacją. Komunikacja z tymi specjalistami powinna prowadzić do współpracy mającej na celu tworzenie włączającego oraz wspierającego środowiska szkolnego. Niestety, jak podaje raport CEO:

> *[...] dostęp do szkolnego psychologa jest w szkołach ograniczony dla wszystkich uczących się, niezależnie od narodowości, ze względu na mały wymiar etatu takich osób. Skorzystanie ze wsparcia jest jeszcze trudniejsze dla uczniów z Ukrainy nieposługujących się biegle językiem polskim. Szkolni*

> *psychologowie często nie podejmują działań w obszarze wspierania uczniów z Ukrainy ze względu na ograniczenia językowe – nie czują się kompetentni. Z ich perspektywy bez znajomości języka nie jest możliwa profesjonalna i skuteczna praca z dzieckiem. (Tędziagolska i in., 2023, s. 74)*

W sytuacji braku specjalistów często funkcje pomocowe wypełniają asystentki kulturowe, które, mimo że nie wszystkie mają kierunkowe wykształcenie, mogą skutecznie wspierać dziecko potrzebujące wsparcia i zareagować, gdy potrzebna będzie bardziej specjalistyczna pomoc. Warto jednak zwrócić uwagę na komentarz do tej sytuacji, jaki możemy znaleźć w raporcie CEO (Tędziagolska i in., 2023). Badani relacjonowali, że w niektórych szkołach rzeczywiście rolę szkolnych psychologów władających językiem ukraińskim pełniły w szkołach asystentki międzykulturowe, lecz ponieważ były to zadania nieoficjalne, poza zakresem obowiązków zatrudnionych asystentów, wiązał się z tym szereg niejasności: „nieprzejrzystość zadań i możliwości działania, niepewność zatrudnienia, niepewność roli w sytuacji kontaktów z rodzicami czy innymi nauczycielami" (Tędziagolska i in., 2023, s. 76). Ważne byłoby wtedy, aby dyrektor szkoły jasno określił obowiązki wynikające z umowy z osobą zatrudnioną na stanowisku asystenta kulturowego/asystentki kulturowej, przygotował dla niego/dla niej zakres obowiązków i zakomunikował je wszystkim pracownikom szkoły.

Zgodnie z przepisami szkoła może zatrudnić specjalistę i decyzję o tym podejmuje dyrektor placówki. Taka decyzja może wynikać z licznych opinii i orzeczeń dotyczących potrzeby kształcenia specjalnego lub indywidualnego, obserwacji problemów wychowawczych, adaptacyjnych lub przypadków agresji, przemocy czy dyskryminacji w szkole. Liczba godzin pracy takich specjalistów zależy od rodzaju i zakresu potrzebnej pomocy, okresu, na który jest planowana, typu szkoły, liczby uczniów korzystających z tej pomocy oraz innych kryteriów specyficznych dla danej placówki.

Gdy pojawi się konieczność organizacji zadań z zakresu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, dyrektor szkoły powinien uwzględnić

zatrudnienie odpowiednich specjalistów i przede wszystkim w szkole różnorodnej kulturowo zadbać, aby specjaliści ci potrafili pracować z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, aby mieli wiedzę i doświadczenie w tym zakresie. Ważne jest także, aby dyrektor odpowiednio wprowadził do grona pedagogicznego osoby z Ukrainy udzielające wsparcia psychologicznego. Takie działanie pokazuje innym uczącym się, jak realizowana jest strategia wspierania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, pomaga także w zbudowaniu współpracy w zespole, bo przecież specjalistka z Ukrainy będzie musiała współdziałać z nauczycielami polskimi.

Raport CEO (Tędziagolska i in., 2023, s. 76) podaje, że: „w szkołach, w których pracowały osoby potrafiące udzielać wsparcia psychologicznego i jednocześnie mówiące biegle po ukraińsku, wielu uczniów korzystało z ich pomocy". W przypadku konieczności udzielenia pomocy uczniom i uczennicom z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy warto także skorzystać z pomocy specjalistów zatrudnianych przez organizacje pozarządowe. Często fundacje i stowarzyszenia oferują im nieodpłatną pomoc psychologiczną czy logopedyczną.

Jakie strategie można stosować?

- Regularne spotkania ze specjalistami: dyrektor/dyrektorka powinien/powinna organizować regularne spotkania ze specjalistami zatrudnionymi w szkole, aby omawiać aktualne potrzeby uczniów i dostosowywać wsparcie; ważne jest, aby na tych spotkaniach omawiać nie tylko bieżące problemy, ale również planować przyszłe działania i strategie interwencji.
- Zapewnienie szkolenia interkulturowego dla specjalistów: dyrektor/dyrektorka powinien/powinna zapewnić dostęp do szkoleń z zakresu kompetencji kulturowych i językowych dla specjalistów, aby mogli oni lepiej komunikować się i wspierać uczniów, szczególnie tych z doświadczeniem migracyjnym; szkolenia te powinny obejmować

tematy związane z adaptacją kulturową, technikami terapeutycznymi dostosowanymi do różnorodności kulturowej oraz podstawami języka ukraińskiego, jeśli to konieczne.

- Zapewnienie szkoleń dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji: dyrektor/dyrektorka powinien/powinna zapewnić dostęp do szkoleń na temat: jak wspierać uczniów i uczennice, szczególnie tych z doświadczeniem migracyjnym[1].
- Wyraźne określenie ról i obowiązków specjalistów oraz asystentów kulturowych: dyrektor/dyrektorka powinien/powinna jasno określić i zakomunikować wszystkim pracownikom szkoły zakres obowiązków asystentów kulturowych i innych specjalistów, co pomoże uniknąć niejasności i poprawi skuteczność współpracy; to także ułatwi integrację tych specjalistów z resztą grona pedagogicznego.
- Współpraca z organizacjami pozarządowymi: w sytuacjach, gdy zasoby szkolne są ograniczone dyrektor/dyrektorka może nawiązać współpracę z lokalnymi organizacjami pozarządowymi, które oferują specjalistyczne usługi, takie jak pomoc psychologiczna czy logopedyczna; partnerstwa te mogą rozszerzyć dostęp do specjalistycznych usług, zwłaszcza dla uczniów i uczennic mówiących w innych językach i pochodzących z innych kultur.
- Zainicjowanie wspólnego szkolenia dla nauczycieli i specjalistów: dyrektor/dyrektorka może zainicjować organizację wspólnych warsztatów

1 Instytut Badań Edukacyjnych, UNICEF oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z uczelniami i organizacjami pozarządowymi realizują projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich" (Accesssible School for All). Głównym celem projektu jest podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów) w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb wsparcia dla wszystkich grup odbiorców (dzieci/uczniów, rodziców, nauczycieli), https://www.ibe.edu.pl/pl/opis-interwencji

i szkoleń dla nauczycieli, prowadzonych przez specjalistów znających dobrze pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji – szczególnie tych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; szkolenia mogą dotyczyć, np. metod pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach, rozpoznawania objawów zaburzeń emocjonalnych czy technik radzenia sobie z trudnymi zachowaniami, konsekwencjami dyskryminacji czy marginalizacji.

- Tworzenie zintegrowanych programów interwencyjnych: współpraca może obejmować tworzenie zintegrowanych programów, które będą realizowane zarówno w szkole, jak i w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie bariery komunikacyjne pomiędzy specjalistami a nauczycielami mogę zaobserwować lub o jakich wiem? W jaki sposób można zbudować lepszą komunikację między nimi?
2. Czy specjaliści mają dostęp do niezbędnych zasobów i wsparcia, które pozwolą im efektywnie pracować z uczniami różnych kultur?
3. Jak mogę zwiększyć kompetencje specjalistów w zakresie pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji niemówiącymi jeszcze biegle po polsku?
4. Czy zakres obowiązków specjalistów jest jasno zdefiniowany i zrozumiały dla całego personelu szkolnego?
5. Czy mogę lepiej włączyć rodziców, uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji w proces wsparcia oferowanego przez specjalistów w zarządzanej przeze mnie szkole?
6. Jakie strategie mogę zastosować, aby ułatwić specjalistom pracę z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa, którzy mają objawy PTSD?
7. Czy obecne metody komunikacji, które stosuję i obserwuję w szkole są dostosowane do potrzeb zespołu pracującego w środowisku zróżnicowanym kulturowo?

8. Jakie dodatkowe wsparcie mogę zapewnić specjalistom, aby lepiej radzili sobie z wyzwaniami związanymi z różnorodnością kulturową osób uczących się w naszej szkole?

W zróżnicowanym kulturowo środowisku szkolnym współpraca dyrektora/dyrektorki z psychologami, pedagogami i logopedami, a także z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi jest niezmiernie ważna. Dyrektor powinien być aktywnym mediatorem i organizatorem wsparcia, które ma kluczowe znaczenie dla uczniów doświadczających trudności adaptacyjnych czy językowych, często wynikających z migracji. Regularne spotkania, jasne określenie ról, szkolenia interkulturowe i zwiększanie kompetencji specjalistów to strategie, które mogą poprawić komunikację i efektywność współpracy.

2.4. Komunikacja z organizacjami społecznymi

Co warto wiedzieć?

W szkole wielokulturowej współpraca z organizacjami społecznymi odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu wsparcia uczniom pochodzącym z różnych kultur. Organizacje mogą dostarczać dodatkowych zasobów, programów edukacyjnych i wsparcia, które uzupełniają działania szkoły. Mogą także oferować zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne, a także wspierać placówkę w realizacji działalności programowej, choć do tej pory oferta takich zajęć była dość ograniczona. Warto podkreślić, że zajęcia te mogą wpływać na sukces wychowawczy szkoły, bo dają dzieciom i młodzieży możliwości rozwoju.

Ministerstwo Edukacji Narodowej docenia działania organizacji pozarządowych, które są ważnymi partnerami społecznymi i zachęca szkoły i placówki do współpracy z nimi. Należy jednak pamiętać, że zgodnie z art. 68 ust. 1 pkt 9 w powiązaniu z art. 86 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe,

dyrektor szkoły stwarza warunki do działania w szkole lub placówce wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki (wyjątek stanowią partie i organizacje polityczne). Podjęcie jakichkolwiek działań na terenie szkoły zawsze jednak wymaga uzyskania zgody dyrektora po uprzednim uzgodnieniu warunków tej działalności oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii rady szkoły lub placówki i rady rodziców. Wszystkie działania prowadzone przez takie podmioty powinny być zgodne z realizowanym programem wychowawczo-profilaktycznym. Program ten uchwalony jest przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną.

Ważne jest, aby poinformować o powyższych zapisach i uwarunkowaniach wszystkich pracowników placówki, którzy chcieliby taką współpracę podjąć. Aby ułatwić te działania, zespół CEO opracował Kodeks Dobrej Współpracy szkół i organizacji społecznych (CEO, 2022). W dokumencie wskazano dobre praktyki i kierunki wspólnych działań. Żmijewska-Kwiręg (2024) opisała je i wskazała najczęstsze bariery w tej współpracy oraz zaproponowała ramy wspólnych działań. Podkreśliła, że brakuje realnego partnerstwa oraz że obserwuje się wiele ograniczeń komunikacyjnych, a także ograniczone zaufanie do organizacji społecznych. Autorka tekstu dostrzega korzyści, które mogą płynąć z takiego współdziałania. Szkoła może zyskać partnera wspierającego i pomagającego w realizacji wizji placówki, dyrektor może rozwinąć swoje zdolności przywódcze, zyskać partnerów do wzmacniania kompetencji zawodowych oraz nauczycieli potrzebnych do realizacji działań edukacyjnych, a także mieć większe sprawstwo społeczne – może również wpływać na ofertę organizacji społecznych, które chcą współpracować ze szkołą. Podkreśla także, że współdziałanie szkoły i organizacji społecznych wzmacnia sprawczość osób biorących udział

w działaniach, może być też źródłem inspiracji, wytyczając nowe ścieżki działań edukacyjnych, a także mając wpływ na budowanie kompetencji społecznych wszystkich uczestników i uczestniczek podejmowanych zadań.

Wiele organizacji społecznych od lat wspiera działania, których celem jest pomoc w edukacji osobom z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Organizacje biorą udział w projektach, w wyniku których powstają materiały edukacyjne, dydaktyczne oraz organizowane jest wsparcie edukacyjne, psychologiczne, społeczne dla uczniów i uczennic, a także dla osób zaangażowanych w ich edukację. Organizacje także intensywnie uczestniczą w organizowaniu szkoleń w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek.

Dyrektor powinien być świadomy potencjału, jaki niesie współpraca z organizacjami pozarządowymi, a także rozumieć, jak efektywnie komunikować się i współpracować z tymi organizacjami, aby wspólnie realizować cele edukacyjne i wspierać rozwój uczniów.

Jakie strategie można stosować?

- Znalezienie organizacji społecznych, z którymi szkoła chciałaby współpracować w zakresie, m.in. wsparcia procesów związanych z akulturacją uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, nauki języka polskiego, budowania kompetencji zawodowych nauczycieli i nauczycielek pracujących z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji i nawiązanie z nimi współpracy.
- Określenie wspólnych celów zgodne z misją i strategią szkoły, co może ułatwić programowanie konkretnych zadań i projektów związanych ze wsparciem działań, dążącej do tworzenia wrażliwej kulturowo organizacji szkoły.
- Organizowanie spotkań z przedstawicielami organizacji społecznych, co ułatwi wymianę informacji, oraz dostosowanie działań do zmieniających się potrzeb szkoły, która staje się szkołą różnokulturową.
- Inicjowanie szkoleń – dyrektor/dyrektorka może inicjować wspólne szkolenia

i warsztaty dla nauczycieli i pracowników szkoły, prowadzone przez ekspertów z organizacji społecznych; takie działania podnoszą kwalifikacje kadry i wprowadzają nowe metody pracy.

- Implementowanie zasad dobrych praktyk, takich jak tych, zawartych w Kodeksie Dobrej Współpracy szkół i organizacji społecznych, co pomoże w eliminowaniu barier komunikacyjnych i budowaniu wzajemnego zaufania.
- Informowanie i angażowanie rady rodziców oraz nauczycieli w planowanie i realizację współpracy z organizacjami, co zwiększy transparentność i zaangażowanie wszystkich we wspólne działania.
- Współpraca z organizacjami społecznymi, co może przynieść szkole dodatkowe środki na finansowanie projektów edukacyjnych, skoncentrowanych na budowaniu kompetencji interkulturowych całej społeczności szkoły oraz finansowanie dodatkowych zajęć, np. nauki języka miejsca pochodzenia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, co w rezultacie może znacznie rozszerzyć możliwości oferty edukacyjnej szkoły.
- Bycie otwartym na innowacyjne pomysły i rozwiązania proponowane przez organizacje społeczne, które mogą przyczynić się do modernizacji procesów dydaktycznych i wychowawczych, skoncentrowanych na wzmacnianiu kompetencji interkulturowych wszystkich osób związanych ze szkołą – tak nauczycieli, pracowników szkoły, jak i uczniów – kompetencji językowych osób z doświadczeniem migracji oraz osób udzielających im wsparcia.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie organizacje społeczne mogą współpracować ze szkołą, biorąc pod uwagę program i cele naszej szkoły?
2. Jakie konkretne potrzeby naszych uczniów (zarówno tych z doświadczeniem migracji, jak i polskich uczniów i uczennic) oraz nauczycieli i nauczycielek pracujących z osobami z doświadczeniem migracji, specjalistów pracujących w szkole mogą zostać zaspokojone przez współpracę z organizacjami społecznymi?
3. Czy obserwuję istnienie barier lub ograniczeń w komunikacji z organizacjami społecznymi, które mogłyby być usprawnione?
4. Z jakich kanałów komunikacji obecnie korzysta szkoła do kontaktów z organizacjami społecznymi i czy mogą być one zoptymalizowane?
5. Jakie działania, które były podejmowane przez szkołę w ramach współpracy z organizacjami społecznymi były najbardziej efektywne i dlaczego?
6. Jakie są propozycje organizacji społecznych dla szkoły i jak możemy współpracować?
7. Jakie są potencjalne nowe obszary współpracy z organizacjami społecznymi, które nie zostały jeszcze zbadane lub wykorzystane?

Dyrektor/dyrektorka szkoły może wzmocnić współpracę z organizacjami społecznymi. Może bardziej świadomie wykorzystać zasoby oferowane przez te organizacje poprzez identyfikację i adresowanie konkretnych potrzeb uczniów i uczennic funkcjonujących w wielokulturowej szkole oraz nauczycieli i nauczycielek tam uczących. Dzięki strategicznemu podejściu do współpracy, szkoła może lepiej spełniać swoje misje edukacyjne, wzbogacając własną ofertę o nowoczesne metody i narzędzia, co w efekcie wzmocni jej pozycję jako innowacyjnej instytucji wrażliwej kulturowo.

3 — Z doświadczeń dyrektora wielokulturowej szkoły

Marek Korbanek jest dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 12 w Poznaniu, gdzie od lat uczą się dzieci z doświadczeniem migracji. Placówka od 14 lat przyjmuje cudzoziemskie dzieci i jest jedną z pierwszych szkół w Polsce realizujących program nauczania uczniów z doświadczeniem migracji, który zaczął się od innowacji pedagogicznej wdrożonej przez dwóch nauczycieli języka polskiego. To szkoła, w której dyrektor, któremu zależy na dzieciach, zarządza w sposób wrażliwy kulturowo i zachęca nauczycieli do nauczania wrażliwego kulturowo.

Do jego placówki trafiają zarówno dzieci z rejonu, jak i takie, które nigdzie nie znalazły miejsca. W szkole od dawna pracują dwie repatriantki z Kazachstanu i dwie Ukrainki. Wielu nauczycieli ma przygotowanie do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, choć kadra nauczycielska w ostatnich czasach zmienia się i przychodzą nowe osoby, które muszą nauczyć się, jak pracować w tej szczególnej szkole. Dyrektor Korbanek chętnie dzieli się swoim doświadczeniem, a ma czym – jest wrażliwym kulturowo zarządzającym, zaś w jego szkole wszyscy starają się brać pod uwagę kontekst kulturowy i patrzeć na uczniów, nakładając „kulturowo wrażliwe" okulary. W szkole znajdują miejsce dzieci z różnych stron świata – te z orzeczeniami i bez oraz te, z trudnościami adaptacyjnymi. Od 2017 roku powstają tam oddziały przygotowawcze – czasami mają one łączone klasy, ale najczęściej są

jednopoziomowe. W roku szkolnym 2023/2024 w szkole zorganizowano osiem oddziałów przygotowawczych. W takim oddziale dziecko ma czas na adaptację i naukę języka polskiego. Jest bacznie obserwowane przez nauczycieli i gdy jest gotowe, przechodzi do klasy ogólnej w swojej rejonowej szkole, położonej bliżej swojego miejsca zamieszkania.

Poniższe doświadczenia opisane zostały przez Pana dyrektora Korbanka i mamy nadzieję, że będą cennymi drogowskazami, źródłem refleksji i inspiracji dla tych dyrektorów i dyrektorek, którzy mają mniej doświadczeń w pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Wszystkie imiona dzieci w opisywanych przypadkach zostały zmienione, aby zapewnić dzieciom anonimowość.

3.1. Pierwsze spotkanie

Co warto wiedzieć?

W Polsce liczba nowych rodzin migrujących stale rośnie, co wiąże się z nowymi wyzwaniami edukacyjnymi. Brakuje długoterminowej opieki oraz wsparcia dla rodziców w sferze opiekuńczej i psychologicznej. Często zapomina się, że dzieci migrują nie z własnej woli, co zmusza je do podjęcia obowiązku szkolnego w nowej rzeczywistości socjalnej, ekonomicznej, językowej i kulturowej. Dla tych dzieci przyjazd do nowego kraju jest szokiem kulturowym, który wymaga czasu na adaptację i wypracowanie nowych strategii funkcjonowania w nowym środowisku.

> *Szkoła jest wyjątkowym miejscem, gdzie nasze działania mogą pomóc w przejściu od tych trudnych chwil do normalności. Nasza szkoła zajmuje się dziećmi cudzoziemskimi od wielu lat, a praktykę pracy z takimi uczniami wypracowywaliśmy sobie, ucząc się, m.in. na własnych błędach i kontaktach z innymi szkołami podczas wymiany doświadczeń. Pamiętajmy, że sytuacja*

od okresu migracji ekonomicznej poprzez wojnę w Ukrainie i stan obecny zmienia się i pokazuje konieczność ciągłego uwzględniania w naszej pracy wszystkich jej uwarunkowań (M. Korbanek).

Umawiając się na pierwsze spotkanie, warto się do niego przygotować, przemyśleć jak będziemy się komunikowali z rodzicami, czy potrzebujemy tłumacza lub wsparcia asystenta kulturowego, jeśli w szkole taki pracuje. W trakcie rozmowy należy dowiedzieć się jak najwięcej o dziecku, rodzinie i potrzebach, żeby móc lepiej wesprzeć danego ucznia.

W Polsce nadal brakuje objęcia długoterminową opieką i wspomaganiem rodziców w sferze opiekuńczej i psychologicznej. Zapomina się o niedobrowolności dziecięcych migracji w powiązaniu z koniecznością podjęcia obowiązku szkolnego i sprostaniu funkcjonowaniu w nowej rzeczywistości: socjalnej, ekonomicznej, językowej i kulturowej (M. Korbanek).

Rodzice w czasie procesu akulturacji często sami potrzebują wsparcia i są bezradni w nowym miejscu osiedlenia. Dyrektor szkoły może im pomóc lepiej zrozumieć system edukacji i objaśnić im, jak się w nim poruszać.

Jakie strategie można stosować?

- Przygotowanie i wsparcie językowe. Zorganizuj obecność tłumacza lub asystenta kulturowego podczas spotkania. Ważne jest, aby rodzice czuli się komfortowo i byli w stanie zrozumieć wszystkie informacje. Tłumacz pomoże w dokładnym przekazaniu wiadomości, a asystent kulturowy może pomóc w zrozumieniu różnic kulturowych i wspierać w budowaniu relacji.
- Indywidualne podejście do każdej rodziny. Dowiedz się jak najwięcej o dziecku, jego rodzinie i specyficznych potrzebach. Podczas spotkania warto zadawać pytania dotyczące historii rodziny, dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych dziecka oraz specyficznych potrzeb. Pamiętaj o uważności – osoby z doświadczeniem uchodźstwa mogą mieć trudne

doświadczenia, traumę, PTSD i nie zawsze będą chciały czy mogły opowiedzieć o swoich doświadczeniach. Empatia, wrażliwość na potrzeby dziecka i rodziców pozwoli na lepsze zrozumienie sytuacji i dostosowanie wsparcia do indywidualnych wymagań.

- Informowanie o dostępnych zasobach. Przedstaw rodzicom wszystkie dostępne formy wsparcia oferowane przez szkołę. Rodzice często nie wiedzą, jakie wsparcie jest dostępne dla ich dzieci. Ważne jest, aby poinformować ich o możliwościach pomocy psychologicznej, dodatkowych zajęciach językowych oraz innych zasobach dostępnych w szkole i społeczności lokalnej.
- Budowanie relacji i zaufania. Stwórz przyjazną i otwartą atmosferę podczas spotkania. Zbudowanie zaufania jest kluczowe dla efektywnej współpracy. Ważne jest, aby rodzice czuli, że szkoła rozumie ich złożoną sytuację i naprawdę chce pomóc ich dziecku. Można to osiągnąć poprzez empatyczne słuchanie i wykazywanie zrozumienia dla ich sytuacji.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Czy w trakcie spotkania potrzebny będzie tłumacz lub obecność asystenta kulturowego?
2. Jakie informacje o dziecku, o rodzinie są nam znane, a o jakie trzeba dopytać?
3. Jakie dodatkowe informacje chciałbym/chciałabym uzyskać od rodziców lub opiekunów dziecka?
4. Co mogę zrobić, żeby rodzice poczuli się lepiej podczas spotkania?
5. Jakie cele chciałbym/chciałabym osiągnąć podczas spotkania?
6. Jakie potencjalne problemy mogą pojawić się podczas spotkania i jak mogę się na nie przygotować?
7. Jakie różnice kulturowe mogą wpłynąć na spotkanie i jak mogę je uwzględnić?

8. Czego nauczyłem/nauczyłam się z wcześniejszych spotkań z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracji oraz jak mogę wykorzystać tę wiedzę na tym spotkaniu?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Trudno być przygotowanym na każde spotkanie z cudzoziemcami, ponieważ ich odwiedziny w szkole, do której chcą się zapisać odbywają się w zasadzie w całym okresie pracy sekretariatu szkoły. Trudno, by w tym okresie była obecna zawsze osoba przygotowana komunikacyjnie i kwalifikacyjnie do odbycia odpowiedniej rozmowy. Mimo doświadczenia w kwestii przyjęcia ucznia, postępowanie w wypadku przyjęcia cudzoziemca jest dużo trudniejsze i niejednokrotnie odbywa się dwu-, trzykrotnie, aby komplet dokumentów był pełen, a wiadomości o uczniu jak najbardziej kompletne. Dobrze jest:

1. Przygotować krótką, pisemną informację, np. o wymaganej dokumentacji w punktach, możliwie w językach dzieci najczęściej przyjmowanych do szkoły. Po jej otrzymaniu rodzic uzupełnia dokumenty i dostarcza je do szkoły. Taki dokument może być opublikowany na stronie internetowej placówki. Ze względu na problemy z osobistym uzyskaniem dokumentów przez rodziców, stosujemy w szkole możliwość ich przekazywania w formie skanów, zdjęć dostarczanych bezpośrednio do szkoły (rodzice przebywają np. w Ukrainie i nie mogą uczestniczyć w danym momencie w rozmowie). Prosimy zawsze o jak najszybsze uzupełnienie ich o oryginały dla potwierdzenia przekazanych danych i informacji lub uzyskanie ich w funkcjonujących w Polsce konsulatach, innych instytucjach. Bardzo istotne jest to w kontekście danych dotyczących dziecka, np. kwestii prawnych w przypadku braku jednego z rodziców, rozwodu itp. przypadkach.

2. Rodzice uzupełniają w szkole kartę informacyjną w języku dziecka, dotyczącą: przebiegu dotychczasowej nauki, problemów, sytuacji rodzinnej, uzdolnień, zainteresowań i planowanego pobytu albo wyjazdu i podobnych informacji.
3. Równolegle z procedurą oddawania dokumentów asystent kulturowy lub nauczyciel wspomagający językowo przeprowadza wywiad uzupełniający i informacyjny o zasadach funkcjonowania placówki, podstawowych prawach i obowiązkach. Staramy się, aby w przyjęciu zawsze uczestniczyła osoba władająca językiem dziecka – stąd osoby, które w lekcjach uczestniczą jako „drugi" nauczyciel np. asystent; istnieje możliwość przywołania ich do pomocy przy procedurze przyjęcia.
4. Wszelkie informacje o przyjętym dziecku i jego sytuacji przekazywane są wychowawcy i nauczycielom uczącym. Dyrektor podejmuje decyzję o przyjęciu do danej klasy lub oddziału przygotowawczego, uwzględniając ewentualne wskazówki psychologa, pedagoga.

(M. Korbanek)

3.2. Tłumaczenie języków i kultur

Co warto wiedzieć?

Dzieci, które przyjeżdżają do nas z innych krajów stają przed szeregiem wyzwań: barierą językową, szokiem kulturowym oraz koniecznością adaptacji społecznej. Często nie znają języka polskiego lub znają go na bardzo podstawowym poziomie, co prowadzi do trudności w komunikacji, frustracji, często także do wykluczenia. Nierzadko rodzice przeżywają również trudności związane z adaptacją w nowym miejscu. W związku z tym nieodzowne jest korzystanie z pomocy tłumaczy i tłumaczek, zatrudnianie asystentów/

asystentek kulturowych, bo to oni/one będą wspierać w komunikacji dyrektora z dzieckiem i jego rodzicami. Miejmy nadzieję, że aktualne zmiany w statusie asystentów kulturowych ułatwią im pracę i będą wpływać pozytywnie na jej warunki i jakość.

Szkoła odgrywa kluczową rolę w procesie adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji. Musi ona stać się środowiskiem, które jest przyjazne i otwarte, zapewniając, by każde dziecko czuło się mile widziane i akceptowane. Dotyczy to także rodziców. Pierwszym krokiem do nawiązania kontaktu z nimi jest zrozumienie trudności, z którymi się zmagają. Ludzie migrują do Polski z różnych powodów. Wielu przyjechało, poszukując lepszego miejsca dla swoich rodzin, chcąc zapewnić dzieciom lepsze warunki i szersze perspektywy, lepszą edukację. Inni znaleźli się w Polsce, ponieważ dana sytuacja: wojna, prześladowania, zmiany klimatyczne, zmusiły ich do migracji. Dyrektorzy mają bardzo ważne zadanie do spełnienia. Mogą sprawić, że rodzice ci poczują się mile widziani oraz pomóc im w wyzwaniach, z którymi mierzyć się może rodzina osiedlająca się w Polsce. Szczególnie trudno jest tym rodzinom, które mają trudności zarówno komunikacyjne, jak i kulturowe, słabo lub wcale nie znają języka polskiego, nie znają innych języków tak, by można było prowadzić rozmowę w języku pomostowym, czyli nie macierzystym, ale wspólnym dla rozmówców. Rodzice mogą także obawiać się lub czuć się zdenerwowani, mówiąc słabo po polsku czy angielsku. Niepewność co do ich przyszłości, problemy administracyjne i materialne, wyzwania związane ze znalezieniem pracy mogą bezpośrednio wpływać na komunikację i zachowania. Dlatego tak ważne jest wsparcie oraz tworzenie przyjaznej atmosfery, w której poczują się komfortowo, a to będzie ułatwione, gdy znajdzie się pomocny tłumacz/pomocna tłumaczka lub asystent kulturowy/asystentka kulturowa.

Dobrą praktyką byłoby, gdyby – jak w przypadku naszej szkoły – takie miasto jak Poznań miało dostęp do – pozostających na ewentualnych usługach – tłumaczy i kierowałoby ich do pomocy dyrektorowi (co jednak

w wypadku szkoły, np. w małym miasteczku?). Dobrą i wymuszoną praktyką, do której jesteśmy czasem zmuszeni, jest pośrednictwo ucznia danej narodowości, który już w sposób komunikatywny posługuje się językiem polskim, by pośredniczył w rozmowie. W pierwszym etapie pobytu jest to pewien sposób, który nie załatwia jednak wszystkich aspektów przyjęcia ucznia i uzyskania kompletu informacji na temat, np. jego funkcjonowania w poprzedniej szkole, trudności, zainteresowań, osobistych spraw itp. (M. Korbanek).

Zatrudniając tłumaczy, warto przypomnieć im o zasadach jakie obowiązują: zasadzie poufności, dokładności i bezstronności, a także wrażliwości kulturowej, choć nie mamy opracowanych standardów w tym zakresie. Tłumacz traktuje wszystkie zdobyte w trakcie wykonywania zawodowych obowiązków informacje jako poufne, przestrzegając jednocześnie obowiązujących wymogów prawnych dotyczących ujawniania danych, stara się przekazać informacje, jak najdokładniej zachowując bezstronność, nie wyraża własnych opinii, uprzedzeń czy przekonań. Unikamy sytuacji, w których to dzieci byłyby tłumaczami w sytuacjach kontaktu dyrektora placówki z rodzicami, a także w trakcie zebrań klasowych.

Asystenci kulturowi i asystentki kulturowe mają inne zadania niż tłumacze. Przybliżają dyrektorowi/dyrektorce temat kontekstu kulturowego ucznia czy uczennicy, pomagają zrozumieć uczniowi/uczennicy i rodzinom czy opiekunom prawnym, jak działa system edukacji, w jaki sposób kultura kraju pochodzenia może wpływać na postępy w nauce, a także ułatwiają rodzicom zrozumienie i zaangażowanie się w życie szkoły, jeśli rodzice chcieliby takie działania podjąć. Mogą oni/one wspierać działania dyrektorów i dyrektorek już od pierwszego spotkania w szkole, pomagając rodzicom w wypełnianiu dokumentów, objaśniając jakie dokumenty są potrzebne w przypadku zapisania dziecka do szkoły, udzielając informacji o tym, jak funkcjonuje polski system edukacji,

a także jakie zasady obowiązują w szkole. W trakcie pobytu dziecka w placówce pełnią oni wiele funkcji, często będąc pierwszymi towarzyszami rezyliencji i przewodnikami po nowym świecie.

Przez pięć lat współpracy ze szkołą moja rola często wybiegała poza ramy obowiązków asystenta kulturowego. Interweniowałam w przypadkach, kiedy rozdarcie między kulturami i wartościami dziecka doprowadzało do poważnego konfliktu. Musiałam, np. stać się mediatorem między rodzicami reprezentującymi kulturę wyjściową a uczennicą, która coraz bardziej utożsamiała się z kulturą lokalną (docelową). Na kilka miesięcy przed egzaminem gimnazjalnym przestała chodzić do szkoły. Sytuacja się pogorszyła, gdy otrzymaliśmy informację, że dziewczynka uciekła z domu. Dalsze wyjaśnienia doprowadziły do odkrycia, że konflikt w rodzinie był wielowarstwowy, narastał już od pewnego czasu i wynikał przede wszystkim z różnic kulturowych. Udało mi się przekonać dziewczynkę do powrotu do szkoły, przystąpienia do egzaminu, a następnie zapisania się do szkoły ponadgimnazjalnej. Rezultat był pozytywny, jednak intuicja podpowiada mi, że prawdopodobnie były to tylko pozory. Do dziś pamiętam słowa tej dziewczynki: „Nawet pani mnie nie zrozumie. Ja zawsze będę czuła się gorsza od najgorszego polskiego ucznia, bo mój język polski nigdy nie będzie wystarczająco dobry" (K. Tan, 2019).

Jakie strategie można stosować?

- Zdobycie podstawowej wiedzy o kulturze kraju pochodzenia ucznia/uczennicy, aby uniknąć nieporozumień kulturowych, np.: dystans w stosunku do rozmówcy, relacje między mężczyznami i kobietami, pozycja nauczyciela/dyrektora szkoły, zachowania niewerbalne (patrzenie/niepatrzenie w oczy, podawanie ręki lub nie i inne). Poznanie podstaw kontekstu kulturowego pomoże uniknąć nieporozumień i okazać szacunek dla rodziców.

- Skonsultowanie się z lokalnymi organizacjami wspierającymi migrantów lub ekspertami ds. wielokulturowości, jeśli nie ma dostępu do informacji na temat kultury kraju pochodzenia lub występuje potrzeba objaśnienia dotyczącego, np. sytuacji politycznej w danym kraju. To szczególnie ważne w przypadku, gdy przyjmowani są do szkoły uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźctwa.
- Zapewnienie udziału w spotkaniu tłumacza lub asystenta kulturowego. Zapewnienie pomocy tłumacza pomoże w efektywnej komunikacji i zrozumieniu potrzeb rodziny.
- Przygotowanie materiałów informacyjnych o szkole, dostępnym wsparciu i zasadach – jeśli to możliwe, w języku miejsca pochodzenia rodziny lub wykorzystanie do tego celu automatycznych tłumaczeń komputerowych. Nie są one wolne od błędów, ale w sytuacji, gdy rodzina pochodzi z kraju którego język nie cieszy się zbytnią popularnością i nie ma możliwości zatrudnienia tłumacza, może to być wielką pomocą.
- Przygotowanie materiałów przydatnych rodzicowi lub opiekunowi prawnemu dziecka z doświadczeniem migracji. Nawet jeśli na spotkaniu nie wszystko będzie jasne, będą oni mogli wrócić do tych informacji w domu, przemyśleć je, lepiej zrozumieć.
- Sporządzenie planu spotkania z kluczowymi punktami do omówienia. Jasny plan pomoże utrzymać strukturę spotkania i upewnić się, że wszystkie ważne kwestie zostaną poruszone. W trakcie spotkania komunikowanie się jasnym, nieskomplikowanym językiem. Zwracanie uwagi na elementy kulturowe, które mogą utrudniać rodzicowi zrozumienie informacji.
- Uważne słuchanie rodziców, danie im czasu na wyrażenie swoich myśli i obaw, zostawienie czasu na pytania. Zadawanie pytań otwartych, aby dowiedzieć się więcej o dziecku, jego wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych i specyficznych potrzebach.

- Zaproponowanie rodzicom lub opiekunom prawnym plan wsparcia, dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka np. objaśnienie zasad działania oddziału przygotowawczego, zasad kwalifikacji dziecka do tej formy organizacji. Przedstawienie argumentów, by rodzice widzieli cel umieszczenia dziecka w OP i nie byli zaniepokojeni przyjęciem dziecka do klasy. Współpraca z rodzicami przy tworzeniu planu wsparcia pomoże w jego skuteczniejszej realizacji.
- Zakończenie spotkania podsumowaniem. Podsumowanie najważniejszych punktów spotkania i uzgodnienie działań. Pamiętanie o trudnościach komunikacyjnych, jakie mogą mieć rodzice lub opiekunowie prawni. Zachęcenie do dzielenia się swoimi opiniami i sugestiami na temat procesu adaptacji dziecka.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są kluczowe elementy kultury i tradycji kraju pochodzenia danej rodziny?
2. W jaki sposób mogę wyrazić szacunek dla ich kultury podczas naszego spotkania?
3. Czy są jakieś bariery językowe, które mogłyby utrudnić naszą komunikację – a jeśli tak, to jak mogę je przezwyciężyć?
4. Jakie unikalne wyzwania mogą napotykać rodzice i dziecko w związku z ich migracją i adaptacją do nowego środowiska?
5. Czy osoby te mają dokumenty? Jakie informacje można uzyskać z przedstawionych dokumentów, a jakie dodatkowe dane są potrzebne do skutecznej oceny sytuacji ucznia?
6. O co mogę zapytać, aby lepiej zrozumieć ich specyficzne potrzeby i oczekiwania?
7. Jak mogę stworzyć bezpieczną i przyjazną atmosferę tak, by rodzice czuli się komfortowo w wyrażaniu swoich myśli i obaw?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Méi przybyła z Chin do Polski wraz z rodzicami, którzy podjęli pracę w lokalnej firmie. Ich migracja była dobrowolna. Ani dziewczynka, ani jej rodzice nie znali języka polskiego. Komunikacja w języku angielskim również była utrudniona. W domu rodzina mówiła językiem kantonu, w którym mieszkała. Rodzice nie znali także języka mandaryńskiego. W szkole nie było osób mówiących tym językiem.

Jak wyglądały próby komunikacji? Pierwsza próba organizacji spotkania rodziców Méi z nauczycielami zakończyła się fiaskiem, ponieważ tłumacz, którego udało się znaleźć, znał inny dialekt chiński. Konieczne było znalezienie odpowiedniego tłumacza lub innych środków komunikacji. W tym czasie Méi komunikowała się za pomocą narzędzi tłumaczących online oraz rówieśników, którzy byli w stanie pomóc jej w podstawowych sprawach. W końcu znaleziono tłumacza, który mógł pomóc w komunikacji między szkołą a rodzicami. Pomogła w tym firma, w której pracowali jej rodzice. Ułatwiło to komunikację i adaptację Méi w nowym środowisku szkolnym.

(M. Korbanek)

3.3. Nauczanie „awaryjne" w sytuacji tymczasowego pobytu

Co warto wiedzieć?

Nauczanie osób z doświadczeniem uchodźstwa to obszerny temat i tutaj przedstawimy tylko kilka elementów tego skomplikowanego procesu. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą pojawiać się w szkole na dłużej jeśli są w ośrodkach dla cudzoziemców lub – jak w przypadku uczniów i uczennic z Ukrainy – mogą w Polsce przebywać tylko czasowo, bo inny kraj jest ich miejscem docelowym. Wtedy organizacja nauczania jest dla nich wyzwaniem.

> *Często rodzice już zapisując dziecko informują, że wyjadą. Jest to najlepszy moment, by uświadomić im znaczenie edukacji, rozmawiać z rodzicami o ich skomplikowanym położeniu i właściwych sposobach postępowania z dzieckiem ze względu na „tymczasowość" sytuacji i ewentualne konsekwencje dla rozwoju emocjonalnego i naukowego dziecka (M. Korbanek).*

Oczywiście nauczyciele są w szkole po to, aby uczyć, ale pełnią także wiele innych funkcji. Badania pokazały (Richardson i in., 2018, s. 76), że nauczyciele uczący uczniów i uczennice z doświadczeniem uchodźstwa zaspokajają ich fizyczne, poznawcze i społeczne potrzeby. Ich praca jest kluczowa w przywracaniu poczucia stabilności i zaufania. Edukacja może zarówno wspierać, jak i utrudniać rozwiązywanie konfliktów – podobnie jak nauczyciele. Chociaż mają oni duży potencjał jeśli chodzi o pozytywne wpływanie na życie dzieci, to w niektórych kontekstach ich ograniczone wsparcie może hamować rozwój uczniów/uczennic. Badacze i badaczki CEO zwrócili uwagę na to, że wśród nauczycieli/nauczycielek można zaobserwować frustrację i złość: „z każdej strony napływały do nas historie o «niewdzięczności» osób z Ukrainy, «roszczeniowej» postawie, wykorzystywaniu «uprzywilejowanej» pozycji" (Tędziagolska i in., 2023:, s. 22), a także, że w sytuacji dużej rotacji

uczących się są oni zdemotywowani i nie mają ochoty w angażowanie się w pracę z uczniami ukraińskimi (Tędziagolska i in., 2023, s. 45). Nauczyciele w sytuacjach awaryjnych mogliby nie tylko uczyć, ale i pełnić rolę mentorów i opiekunów, co byłoby niezwykle ważne w procesie wsparcia swoich uczniów/uczennic w trudnych czasach, jednak w sytuacji, gdy tak wielu nauczycieli jest zagrożonych wypaleniem zawodowym i tak wielu opuszcza szkołę – niełatwo o optymizm. Dodatkowo, wielu z nich brakuje kompetencji zawodowych i nie wiedzą, jak pracować w takiej sytuacji. Rola dyrektora /dyrektorki, gdy taka sytuacja ma miejsce, jest nieoceniona, bo może on/ona pomóc nauczycielowi w przezwyciężeniu trudności pracy w takich warunkach.

Trzeba podkreślić także, że nie tylko nauczyciele nie są zmotywowani do pracy z takimi uczniami. Także ci uczniowie często nie angażują się w naukę ani w życie społeczne szkoły, mając świadomość, że ich pobyt w Polsce jest tymczasowy.

> *Uczeń wiedząc, że Polska jest tylko etapem w migracji rodziny nie angażuje się w naukę, więzi koleżeńskie w szkole itp. Także kontakt szkoły z rodzicami zazwyczaj jest utrudniony, a konieczne działania względem dziecka są bagatelizowane przez opiekunów. Wiele może zmienić w tym momencie znaczenie takiej osoby jak asystent kulturowy, który musi przejąć od wychowawcy, nauczyciela przedmiotu część obowiązków związanych z respektowaniem prawa szkolnego i obowiązków ucznia, pokazania uczniowi i rodzicom korzyści i pozytywnych stron nawet krótkiego pobytu i funkcjonowania w innym kraju (M. Korbanek).*

Osoba pełniąca funkcję asystenta kulturowego/asystentki kulturowej może znacząco odciążyć wychowawcę i nauczycieli przedmiotowych, przejmując część obowiązków związanych z integracją i adaptacją uczniów. Może pokazać uczniom i rodzicom korzyści płynące z nauki oraz życia w innym kraju, nawet przez krótki czas, pokazać im inne korzyści płynące z bardziej ustabilizowanego życia, tak potrzebnego dziecku. Dzięki temu uczniowie mogą lepiej zrozumieć

wartość „chodzenia do szkoły", a nauczyciele zyskują dodatkowe wsparcie w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Jakie strategie można stosować?

- Przy zapisywaniu dziecka do szkoły warto prowadzić rozmowy z rodzicami na temat ich planów migracyjnych oraz znaczenia edukacji dla dziecka nawet w krótkim okresie.
- Wyjaśnienie rodzicom konsekwencji tymczasowego pobytu na rozwój emocjonalny i naukowy dziecka oraz omawianie sposobów, jak najlepiej wspierać dziecko w nowym i tymczasowym środowisku.
- Zaangażowanie asystenta kulturowego/asystentki kulturowej odpowiedzialnych za pomaganie uczniom/uczennicom w adaptacji do nowego środowiska w sytuacji „awaryjnego nauczania" oraz pełnienie przez nich funkcji pośredników między szkołą a rodzicami.
- Opracowanie elastycznych planów nauczania, które uwzględniają krótkoterminowy pobyt uczniów/uczennic i umożliwiają im maksymalne wykorzystanie dostępnego czasu przede wszystkim na stabilizację emocjonalną dziecka, a także na naukę dającą mu bezpieczne ramy funkcjonowania.
- Pomimo wyzwań, osoby uczące powinny utrzymywać profesjonalne podejście, koncentrując się na jakości edukacji i równym traktowaniu wszystkich uczących się. Nauczyciele/nauczycielki powinni unikać postaw opartych na frustracji czy zniechęceniu, zamiast tego dążąc do budowania pozytywnych relacji z uczniami.
- Organizowanie szkoleń i spotkań ze specjalistami/specjalistkami przygotowujących nauczycieli i nauczycielki do zmiany sposobów podejścia do ucznia/uczennicy z doświadczeniem uchodźstwa, zmiany sposobów nauczania, aby – z jednej strony – ułatwić ich pracę oraz zmniejszyć ich frustrację, a z drugiej – wesprzeć dziecko uchodźcze w sytuacji tymczasowej nauki w polskiej szkole.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są najczęstsze wyzwania, z którymi spotykają się uczący się tymczasowo, przebywający w szkole?
2. Jak można lepiej komunikować się z rodzicami, aby zrozumieli znaczenie edukacji ich dzieci w tymczasowym okresie pobytu?
3. W jaki sposób asystent kulturowy/asystentka kulturowa może wspierać proces adaptacji uczących się i jakie konkretne działania powinno się podejmować?
4. Jakie formy wsparcia psychologicznego są dostępne w szkole i jak można je dostosować do potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji?
5. Czy obecne metody nauczania są wystarczająco elastyczne, aby móc dostosować się do krótkoterminowych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji?

Zarządzanie nauczaniem uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, będących w Polsce tylko tymczasowo, wymaga strategicznego podejścia, łączącego komunikację z rodzicami na wczesnym etapie, wsparcie adaptacyjne, elastyczne metody nauczania oraz opiekę psychologiczną. Wprowadzenie roli asystenta kulturowego może znacząco ułatwić proces adaptacji i integracji, minimalizując negatywne skutki migracji dla uczniów/uczennic i szkoły.

Z doświadczenia dyrektora szkoły:

Vadim i Sasza przyjechali z rodzicami do Polski w styczniu 2024 r. Bracia zostali przyjęci do oddziału przygotowawczego na poziomie 5 klasy, zgodnie z wiekiem i dokumentami, z których wynikało, że nie mieli żadnych kłopotów w nauce i zachowaniu. Mama, która przywiozła ich do Polski była ekonomistką z wyższym wykształceniem, ojciec został w Ukrainie (pracuje w firmie zaopatrującej wojsko). Z rozmowy wynikało, ze bracia nie chcieli opuszczać ojca i Ukrainy i z obawą mówili o polskiej szkole. Mama także stanowczo przedstawiała ich obecną sytuację jako tymczasową, bo chcieli wyjechać do Kanady. Takie podejście dzieci i mamy od początku powodowało problemy z motywacją i niechęć do wywiązywania się z obowiązku szkolnego. Nie wiedząc kiedy ten wyjazd może nastąpić, uważali, że ich pobyt w Polsce nie potrwa długo i chłopcy w szkole pojawiali się nieregularnie. Nie uczestniczyli w dodatkowej nauce języka, nie było kontaktu z matką. Po miesiącu uczęszczania do placówki, do której przychodzili regularnie nieprzygotowani, przestali w ogóle się w niej pojawiać, bez żadnej informacji czy wyjaśnienia. Przedstawiam tę sytuację, gdyż podobne zdarzają się coraz częściej, a powodują wiele komplikacji w funkcjonowaniu szkoły – chociażby ze względu na zaangażowanie w „odnalezieniu" i ustaleniu miejsca pobytu dziecka, trudności w pracy wychowawczej z takim dzieckiem i rodzicem, wpływ „tymczasowości" pobytu na funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, dodatkowe zaangażowanie psychologa, pedagoga, asystenta kulturowego, sekretariatu. Rodzice formalnie wypełniają obowiązek nauki szkolnej, ale ze względu na tymczasowość traktują placówkę raczej jako darmowe, bezpieczne miejsce pobytu dziecka, a nie szkołę. Brak kontaktu utrudnia jakiekolwiek działania mające uświadomić rodzicowi negatywne znaczenie takiego podejścia do sytuacji. Takie zachowania niestety pozostają najczęściej bezkarne.

(M. Korbanek)

3.4. Praca w wielokulturowej i wielojęzycznej klasie

Co warto wiedzieć?

Praca nauczyciela w wielokulturowej i wielojęzycznej klasie stanowi istotne wyzwanie. „Obecność uczniów ukraińskich w klasach mieszanych oraz nauczanie w klasach cudzoziemskich/OP są postrzegane przez nauczycieli jako duży wysiłek. Jednocześnie nie zauważają oni praktycznie żadnych korzyści z nowej sytuacji (poza ogólnymi stwierdzeniami w stylu: „wiemy więcej o Ukrainie") (Tędziagolska i in., 2023, s. 45). Nauczycielom brakuje kompetencji do pracy w takiej klasie i nie czują się do tego przygotowani: „Nauczyciele nie czują się przygotowani do pracy z klasą zróżnicowaną narodowościowo" (Tędziagolska i in., 2023, s. 45). Wynika z tego, że w programach przygotowania do zawodu dopiero od niedawna znajdują się komponenty, które wprowadzają do programów kształcenia nauczycieli takie tematy, jak praca z uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji. Dominuje jednak wśród nauczycieli i nauczycielek przekonanie, że „problem tkwi w barierze językowej, a nie w braku odpowiednich kompetencji zawodowych" (Tędziagolska i in., 2023, s. 45). Słabo przygotowani do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji nauczyciele i nauczycielki uważają, że „warunkiem integracji edukacyjnej jest opanowanie języka polskiego przez uczniów ukraińskich, dostosowanie się do obowiązujących w polskiej szkole norm i zasad oraz przyswojenie materiału z zakresu podstaw programowych" (Tędziagolska i in., 2023, s. 45). Nauczyciele są przeciążeni i zdani na samych siebie, zatem zmiany w ich sposobie nauczania odbywają się często metodą prób i błędów. Czasami z pomocą przychodzi im Internet.

> *Dyrektorzy i nauczyciele muszą zdobywać informacje o funkcjonowaniu danego systemu oświaty, programie nauczania, podstawach programowych itp. sami, w Internecie czy poprzez kontakt, np. z ośrodkami kultury, konsulatami danego Państwa. Jest to niestety niezbędne i konieczne dla*

właściwej pracy z cudzoziemcem i dostosowania wymagań wobec ucznia do tego, co już poznał w swoim kraju i jakie ma umiejętności. Zbyt wysokie wymagania, nieznajomość języka, utrudnione kontakty z nauczycielem, rówieśnikami prowadzą często do stopniowego blokowania się dziecka, wycofywania się, a w skrajnych przypadkach opuszczania szkoły i niechęci do uczestnictwa w życiu szkoły. Ta sytuacja była też powodem przechodzenia wielu dzieci na nauczanie zdalne. Często nakłada się na to nieodpowiednie rozpoznanie środowiska rodzinnego ucznia niesprzyjającego i niewspierającego w trudnościach szkolnych, brak właściwej opieki psychologiczno-pedagogicznej, motywacji do nauki, np. perspektywa szybkiego wyjazdu z kraju, złe informacje od rodziny w Ukrainie itp. (M. Korbanek)

Ale może być inaczej. Szkoła może być wrażliwa kulturowo i otwierać się na dzieci z doświadczeniem migracji, traktować doświadczenie migracji, wielokulturowość i wielojęzyczność jako ważny zasób. Takie szkoły otwierają się na różnorodność kulturową i językową, nie gubiąc jednocześnie z oczu wyzwań, jakie w takich klasach występują, bo dzieci uczące się w nich potrzebują wsparcia.

Niestety – im bardziej różnorodna kulturowo klasa, tym trudniejsza praca nauczyciela – nie tylko z uwagi na komunikację i kulturę, ale i zróżnicowane umiejętności, i wiedzę uczniów. W wielu państwach pozaeuropejskich nie ma przedmiotów w rozumieniu polskiej szkoły, a realizowane są np. bloki naukowe czy przedmiotowe, obejmujące tylko niektóre wiadomości z danej dziedziny np. geografii. Nauczyciel może wymagać od ucznia wiedzy, której on nie posiada, mimo że wiekowo przynależy np. do poziomu polskiej klasy VII. Uzupełnianie takich braków u uczniów cudzoziemskich w stosunku do polskich rówieśników jest bardzo trudne i odbywa się w zależności od zdolności dziecka nieraz bardzo długo lub nie następuje wcale, a jest powodem głębokiej frustracji ucznia w związku z chociażby nierozumieniem historii Polski (M. Korbanek).

Przy nawale obowiązków nie każdy dyrektor ma czas, by zająć się dziećmi indywidualnie. Nauczyciele też są zostawieni z tym problemem bez przygotowania – mówi Marek Korbanek. – A moi nauczyciele są już przyzwyczajeni. Wiedzą jak rozmawiać z dziećmi, rodzicami, pokończyli studia nauki języka polskiego jako obcego. I mam cudzoziemców: dwóch Ukraińców oraz dwie repatriantki z Kazachstanu (Lehman, 2020, wywiad z M. Korbankiem).

Innym problemem jest praca w oddziale przygotowawczym. Przeprowadzone badanie CEO (2023) wskazuje, że oddziały przygotowawcze prowadzone przez nieprzygotowanych do tego zadania nauczycieli nie służą integracji uczniów i uczennic z Ukrainy. Autorzy i autorki raportu podkreślają jednak, że badani określili je jako miejsca zapewniające dzieciom bezpieczną przestrzeń, szybkie opanowanie podstaw języka edukacji szkolnej. Może zatem w tej sytuacji warto jednak zastanowić się nad zaletami tej formy kształcenia w perspektywie długoterminowej i wesprzeć działania, aby organizacja tych oddziałów była lepsza. Należałoby zmniejszyć maksymalną liczbę dzieci w klasie do piętnastu uczniów/uczennic, lepiej zaplanować integrację z innymi uczniami i uczennicami, zwiększyć elastyczność organizacyjną w procesie dołączania do klas ogólnych.

Iwan i Maria trafili do oddziału przygotowawczego, gdzie wspólnie uczą się dzieci z klas I–III. Chłopiec po sześciu miesiącach nauki został przeniesiony do polskiej klasy III. Jego siostra najprawdopodobniej do polskich równolatków przejdzie od września tego roku (Lehman, 2020, wywiad z M. Korbankiem).

Dodatkowo badacze CEO zaobserwowali tworzenie klas „cudzoziemskich". Klasy te pracują zgodnie z podstawą programową, ale co podkreślają badani:

„Klasy cudzoziemskie bywają trudne wychowawczo. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zwracają uwagę na problemy z utrzymaniem dyscypliny podczas zajęć. Wpływ na to mogą mieć zarówno bariera językowa (nauczyciele polscy

> *nie są w stanie skutecznie porozumieć się z uczniami), jak i różnice kulturowe (np. większe przyzwolenie na określone zachowania w Ukrainie) oraz postawa i problemy emocjonalne uczniów (tymczasowość, trudności w adaptacji w nowym środowisku)" (Tędziagolska i in., 2023, s. 29).*

Te przykłady są ilustracją tego, że wielu nauczycielom i nauczycielkom brakuje umiejętności pracy w środowisku różnokulturowym, a także nie wiedzą oni/one jak pracować z osobami z doświadczeniem uchodźczym. To kompetencje wykraczające poza te, które nabyli w trakcie przygotowania do pracy w szkole. Konieczne jest wsparcie, aby mieli więcej kompetencji w tych zakresach, a przez to i większe poczucie skuteczności:

> *poczucie własnej skuteczności (PWS) nauczycieli odnosi się do stopnia, w jakim są oni przekonani o posiadaniu wiedzy i zdolności do wpływania na osiągnięcia uczniów i ich motywację do uczenia się, włączając w to również uczniów z trudnościami w nauce lub brakiem motywacji (Tschannen-Moran i Hoy, 2001, za: Strutyńska-Laskus, Boczkowska, Karwowski, 2023).*

Wydaje się koniecznym, aby nauczyciele rozwijali swoją wrażliwość interkulturową po to, by lepiej uczyć osoby z doświadczeniem migracji. Edukacyjne sukcesy w wielokulturowej klasie opierają się na zdolności nauczyciela do stworzenia środowiska, w którym każdy uczeń czuje się ceniony i zrozumiany. To oznacza nie tylko akceptację i docenienie różnorodności, ale także aktywne i świadome tworzenie przestrzeni edukacyjnej, odzwierciedlającej i szanującej różne perspektywy kulturowe. Dyrektor szkoły wrażliwy kulturowo, doceniający wielokulturowość buduje na niej programy szkolne i zachęca nauczycieli do rozwijania tych kompetencji zawodowych i osobistych.

Jakie strategie można stosować?

- Tworzenie oddziałów przygotowawczych, zapewniających osobom z doświadczeniem migracji bezpieczne środowisko, gdzie mogą rozwijać umiejętności językowe i adaptacyjne. Dostosowanie środowiska klasowego do indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic jest kluczowe. Oddziały przygotowawcze powinny być organizowane tak, aby nie izolować uczących się, lecz stopniowo integrować ich z resztą społeczności szkolnej. Może to obejmować wspólne projekty, wydarzenia oraz zajęcia z uczniami i uczennicami z klas ogólnych.
- Tworzenie elastycznego systemu przechodzenia z oddziału przygotowawczego do klasy ogólnej.
- Inicjowanie i wspieranie stałych szkoleń i warsztatów z zakresu kompetencji międzykulturowych i metod nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.
- Dbanie o to, by nauczyciele mieli dostęp zarówno do wsparcia psychologicznego, jak również do możliwości dzielenia się doświadczeniami i rozwiązaniami z kolegami i koleżankami. Praca w środowisku wielokulturowym może być stresująca i obciążająca dla nauczycieli.
- Zadbanie, aby wszyscy uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mieli równy dostęp do materiałów dydaktycznych i zasobów edukacyjnych. Może to obejmować dostarczanie podręczników i materiałów w różnych językach, dostęp do tłumaczeń online czy zapewnienie technologii wspierającej naukę dla uczniów/uczennic nie mówiących płynnie w języku polskim.
- Reagowanie na wszelkie przypadki dyskryminacji, jak i promowanie pozytywnego wizerunku różnorodności. W szkołach wielokulturowych kluczowe jest stworzenie atmosfery, w której wszyscy uczniowie czują się bezpiecznie i są akceptowani.

- Dyrektor powinien wspierać rozwijanie kompetencji językowych na wszystkich lekcjach[1], co pomoże uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji lepiej się uczyć, demonstrować to, co potrafią komunikować, i integrować się ze społecznością szkolną.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Czy programy szkoleniowe dla nauczycieli są dostosowane do potrzeb mojej szkoły i pracujących z uczniami i uczennicami nauczycieli i nauczycielek?
2. Jak mogę lepiej wspierać nauczycieli/nauczycielki w zarządzaniu zróżnicowanymi kulturowo klasami?
3. Jakie są potrzeby osób uczących się w oddziałach przygotowawczych i jak mogę je skuteczniej zaspokajać?
4. Czy szkoła efektywnie integruje uczniów/uczennice z różnych kultur? Jeśli nie, to jak można to poprawić?
5. Jak mogę lepiej identyfikować problemy społeczne i emocjonalne osób uczących się i reagować na nie?
6. Jakie strategie mogą pomóc w lepszym dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczących się?

---

1 Nauczyciele i nauczycielki mogą skorzystać między innymi z metody JES: (www.metodajes.pl), z materiałów dla klas I–III: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/865/Inteligencje+wielorakie+na+zaj%C4%99ciach+wczesnoszkolnych.pdf; https://metodajes.pl/materialy/; materiałów do nauki języka edukacji szkolnej proponowanych przez ORE: https://ore.edu.pl/2022/06/zbior-zadan-z-jezyka-polskiego-jako-jezyka-edukacji-szkolnej-dla-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji; materiałów Fundacji SOK: https://view.genially.com/65f46e78753f140014760ce9, https://view.genially.com/66164c4198322200143ef967; programu nauczania przyrody https://linguaemundi.pl/wp-content/uploads/2022/03/Nowe-metody-nauczania_przyroda_program.pdf; https://fine.ngo/elementarz/

Z doświadczenia dyrektora szkoły:

M. trafiła do III klasy, liczącej 13 dzieci. Pomimo życzliwego stosunku koleżanek i kolegów, dobrych chęci niemal całego grona pedagogicznego oraz pozostałych pracowników szkoły, dziewczynka cały czas siedziała w klasie wystraszona i przygnębiona. Pierwsze dni w nowej szkole były dla M. ogromnym przeżyciem. Siedziała w ławce przestraszona, nic nie rozumiejąc. Każdą przerwę spędzała w klasie z wychowawcą. Rówieśnicy przyjęli ją bardzo życzliwie, jednak w swojej gorliwości jednocześnie ją onieśmielali. Gdy dziewczynka czuła się źle, podchodziła do nauczyciela i przytulała się (wychowawczyni M.). Podobnie było na dodatkowych zajęciach z języka polskiego. Dziewczynka była wycofana i smutna, z pewną niechęcią podchodziła do nauki. Często nie kontrolowała swoich emocji i bez wyraźnego powodu płakała podczas lekcji. Sytuację wyjaśniła dopiero rozmowa z opiekunką dziecka. Wynikało z niej, że zachowanie dziewczynki było spowodowane stresem, któremu towarzyszył lęk, iż nie będzie w stanie przyswoić na czas wszystkiego, czego ją uczono. [...] Incydentem krytycznym pierwszego tygodnia był moment, kiedy dziewczynkę otoczyły inne dzieci zaciekawione nową koleżanką, chcąc ją zachęcić do zabawy. Dziewczynka odebrała to jednak jako atak i przejaw wrogiego nastawienia. Dziecko rozpłakało się, a ponieważ długo nie mogło się uspokoić, zostało zabrane do domu. Kolejnego dnia M. nie pojawiła się w szkole – nie chciała tam wracać. Dzień po incydencie dyrektor zwołał uczniów całej szkoły na apel, na którym zwrócił uwagę na nową sytuację, w jakiej się znaleźli. Mówił o tolerancji, różnicach kulturowych i otwartości na inność. Prosił, by dzieci zadbały o to, aby nowa koleżanka dobrze się wśród nich czuła. Od tamtej pory w szkole M. nie przydarzyło się już nic przykrego – obecnie jest dzieckiem bardzo lubianym zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów.

(Mikulska, 2016:166)

3.5. Oddział przygotowawczy

Co warto wiedzieć[2]?

Oddziały przygotowawcze (OP), wprowadzone w 2016 roku w polskim systemie edukacyjnym, są skierowane do uczniów z doświadczeniem migracji, którzy słabo lub wcale nie znają języka polskiego oraz mają trudności adaptacyjne w polskich szkołach. Ich głównym celem jest pomoc w integracji tych uczniów w polskim systemie edukacyjnym poprzez naukę języka polskiego oraz wsparcie w procesie adaptacji kulturowej i społecznej.

Celem oddziałów przygotowawczych jest stworzenie pomostu między dwiema rzeczywistościami: życiem przed emigracją i życiem na emigracji. Ułatwiają one uczniom adaptację do nowego środowiska szkolnego, wspierając jednocześnie proces nauki języka polskiego. Oddziały te funkcjonują jako miejsce pierwszego kontaktu uczniów z polskim systemem edukacyjnym, umożliwiając im naukę nowego języka i kultury oraz budowanie nowej tożsamości.

Wdrożenie tego systemu napotyka jednak na szereg wyzwań. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz

2 Tekst opracowany na podstawie dwóch publikacji autorstwa M. Pamuły Behrens opublikowanych w 2021 roku: Oddziały przygotowawcze. *Edukacja językowa i kulturowa oraz integracja uczniów z doświadczeniem migracji*: https://ell.org.pl/aktualnosci/oddzialy-przygotowawcze oraz Polish teacher competencies in teaching students from migrant backgrounds in preparatory classes, *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, *4*(182), 2021, s. 161–182.
Osoby zarządzające edukacją mogą także skorzystać z publikacji Urszuli Majcher-Legawiec na temat oddziałów przygotowawczych: https://zpe.gov.pl/a/oddzial-przygotowawczy-w-polskiej-szkole/DHnFujCeR

osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, odziały przygotowawcze mogą liczyć do 25 osób, choć z badań wiemy, że uczenie języka w bardzo licznych grupach jest nieefektywne. Oznacza to, że ustawodawca rozumie, iż nauka języka jest specyficznym zadaniem i powinna być ona prowadzona w mniejszych grupach, ale stosuje tę wiedzę niekonsekwentnie, przez co utrudnia proces uczenia języka edukacji szkolnej – znacznie trudniejszego niż język komunikacyjny. Nawet w Rozporządzeniu MEN z 3 kwietnia 2019 roku w sprawie podziału na grupy wyraźnie wskazuje się, że jeśli klasa liczy powyżej 24 osób, to można ją podzielić na dwie grupy. Ustawodawca określa także, że w OP klasy mogą być łączone w następujący sposób: I-III oraz IV-VI, a także VII-VIII szkół podstawowych, I i II liceum ogólnokształcącego, I–III technikum i branżowej szkoły I stopnia, III i IV liceum ogólnokształcącego, III–V technikum, przy czym słowo „MOGĄ" w wielu szkołach i interpretacjach organów prowadzących zastąpiono domyślnie słowem „MUSZĄ". W wyniku takiej interpretacji praca w tych klasach, które są zbyt liczne i do tego łączone, jest bardzo trudna, bo przecież ustawodawca zobowiązuje nauczycieli do nauczania w taki sposób, aby umożliwić uczniom naukę zgodnie z podstawą programową edukacji ogólnej. W praktyce oznacza to konieczność dostosowania metod i form pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, ale nie treści, co może być niezwykle trudne do zrealizowania w przypadku uczniów na różnych poziomach znajomości języka polskiego. Podczas pracy z uczniami w oddziałach przygotowawczych konieczna jest nie tylko modyfikacja metod i form prowadzenia zajęć, ale także dostosowanie treści przedmiotowych do możliwości językowych uczniów. Uczniowie na poziomie A1 lub nawet A2 nie posiadają wystarczających umiejętności językowych, aby przyswajać te same treści, co ich polscy rówieśnicy. Badacze zajmujący się językiem edukacji szkolnej (Beacco i in., 2015; Cummins, 2008; Pamuła-Behrens, 2017; Pamuła-Behrens i Szymańska, 2018) wskazują, że nauka języka edukacji szkolnej wymaga znacznie więcej czasu, niż opanowanie codziennej komunikacji.

Być może wskazania ustawodawcy wynikają z odwołania się do ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców, który jest stosowany jako referencyjny przy budowaniu programów nauczania dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Trzeba jednak podkreślić, że ten program nie odpowiada specyfice nauczania dzieci i młodzieży. Informacje dotyczące treści oraz liczby godzin potrzebnych na opanowanie języka na wskazanym poziomie są nieadekwatne w świetle aktualnych badań i praktyki. Trudno sobie wyobrazić, aby uczniowie opanowali język polski na poziomie A w ciągu 50 godzin zaproponowanych przez ustawodawcę. Ponadto, inne kompetencje są kształtowane na kursie językowym, gdzie skupiamy się na codziennej komunikacji, a inne na zajęciach przygotowujących do nauki w szkole, gdzie oczekiwania, np. te, dotyczące poprawności językowej są znacznie wyższe.

Widząc konieczność dostosowania wskazówek dotyczących kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji do realnych potrzeb oraz oparcia ich na rzetelnych badaniach, M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska (2019), badaczki Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, na podstawie analizy badań na temat akwizycji języka obcego i drugiego, prowadzonych przez Beningo, Dejong, Van Moere (2017), Knighta (2018) z Cambridge University, raportów Foreign Affair Languages, a także publikacji glottodydaktycznych, informacji dołączonych do podręczników językowych oraz praktyki lektorów i lektorek języka polskiego jako obcego, zaproponowały inną, przybliżoną liczbę godzin koniecznych do opanowania kolejnych poziomów znajomości języka.

	Liczba godzin (liczenie kumulacyjne)	***Program ramowy Liczba godzin (liczenie kumulacyjne)***
Poziom Pre-A1	*98–480*	*40–50*
Poziom A1	*190–770*	
Poziom A2	*380–1386*	*75–100*
Poziom B1	*760–2495*	*115–150*
Poziom B2	*1520–4491*	*150–200*

Ten wykaz godzin został opisany w materiale, stanowiącym podstawę do napisania Programu nauczania języka polskiego jako drugiego (Pamuła-Behrens i Szymańska, 2019), zatytułowanego Adaptacja ramowego programu nauki języka polskiego dla potrzeb przygotowania programu nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkołach podstawowych (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019). W powyższym zestawieniu widać wyraźne różnice między tymi dwiema propozycjami. Liczby godzin zajęć kursowych określone w Ramowym programie kursów języka polskiego są znacząco niższe.

Analiza wskaźników umiejętności językowych także wskazuje, że konieczne jest poświęcenie znacznie więcej czasu na zajęcia językowe niż to, co zostało wskazane w programie ramowym w ustawie z 2011 roku. Wskaźniki dotyczące kompetencji uczniów w oddziałach przygotowawczych na poziomie A1 zostały przedstawione w Programie nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkołach podstawowych (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019). Program ten adresowany jest do uczniów/uczennic i nauczycieli oddziałów przygotowawczych i bierze się w nim pod uwagę perspektywę szkolną oraz konieczność opanowania przez ucznia języka edukacji szkolnej, a nie tylko komunikacji codziennej.

Wyraźnie widać, że mając kompetencje językowe na poziomie A1 czy A2, trudno czytać W pustyni i w puszczy, rozmawiać o mitach greckich czy zrozumieć tekst o powstaniu państwa polskiego. Z pewnością także niełatwo jest dostrzec, gdzie w zadaniu tekstowym są dane niezbędne do wykonania polecenia. Konieczna jest refleksja nad całościową organizacją pracy w oddziałach przygotowawczych w taki sposób, aby wszyscy uczący w nich byli nauczycielami przedmiotu i nauczycielami polszczyzny wymaganej do nauki danego przedmiotu.

Po wprowadzeniu możliwości zorganizowania oddziałów przygotowawczych, pojawiły się też głosy krytyki i obawy przed tym rozwiązaniem. W trakcie Posiedzenia Komisji Ekspertów ds. Migrantów zorganizowanego przez Rzecznika Praw Obywatelskich zaproszeni goście wskazywali na słabość tego rozwiązania z dwóch powodów: konieczności realizacji podstawy programowej, a także ryzyka marginalizacji: tworzenie takich oddziałów oznacza de facto przyjęcie separacyjnego modelu nauczania: w efekcie powstawania oddziałów, dzieci cudzoziemskie, przynajmniej przez pewien okres, uczyć się bowiem będą w osobnych klasach. Wskazywali, że „Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że szkoły stracą w ten sposób szansę na skuteczną integrację uczniów cudzoziemskich i ich polskich rówieśników, a dzieci migrantów rozpoczynać będą naukę w polskich szkołach w poczuciu wyobcowania i oderwania od szkolnej społeczności". Z pewnością to ryzyko marginalizacji osób z doświadczeniem migracji jest realne, jednak w mojej opinii nie wynika ono ze sposobu organizacji nauki. Czynników jest wiele, lecz jeden z nich jest fundamentalny. Jest nim przygotowanie środowiska szkolnego: uczniów i uczennic, nauczycieli, personelu szkolnego do spotkania i wspólnej pracy z osobami z doświadczeniem migracji słabo lub wcale nieznających języka i kultury polskiej.

Uczniowie z doświadczeniem migracji zapisują się do szkoły w różnych momentach roku szkolnego i dlatego praca z nimi wymaga dużej elastyczności, także organizacyjnej. Konieczne jest, aby mieli czas na adaptację, i oddziały

przygotowawcze mogą być takim miejscem. Zgadzam się z opinią znakomitego specjalisty, od lat 90. związanego z edukacją i integracją migrantów, Christophem Blanchetem, aktualnie odpowiedzialnym w kantonie Vaud za organizację i nadzór nad edukacją i integracją migrantów. W rozmowie dotyczącej organizacji klas przygotowawczych stwierdził, że są one niezwykle istotne, bo to miejsca, gdzie edukacja dopasowuje się do ucznia, a nie uczeń do systemu. Podkreślał, że są one szczególnie ważne dla uczniów słabo znających język i kulturę kraju osiedlenia, mających luki edukacyjne, a także dla tych, wchodzących do systemu późno. Te grupy potrzebują szczególnego wsparcia, żeby nie „wypaść" z systemu z powodów językowych i kulturowych, i dla nich oddziały przygotowawcze są konieczne.

Źródło: https://ell.org.pl/aktualnosci/oddzialy-przygotowawcze

Ani ustawodawca, ani organy prowadzące nie stwarzają optymalnych warunków nauki grupie o specyficznych potrzebach edukacyjnych, wiedząc, że skuteczna edukacja jest warunkiem dobrej integracji. Cały ciężar pracy i odpowiedzialności przerzucany jest na dyrektorów/dyrektorki szkół i nauczycieli/nauczycielki.

Nauczanie w OP wymaga szczególnych kompetencji zawodowych. Każdy nauczyciel musi być i nauczycielem przedmiotu, i nauczycielem języka, jednak wielu z nich nie czuje się odpowiednio przygotowanych do pracy w tym specyficznym środowisku edukacyjnym. Często nie są oni świadomi specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów-migrantów, co prowadzi do trudności w dostosowaniu metod nauczania do ich potrzeb. Wielu z nich nie zna podstawowych zagadnień związanych z akwizycją drugiego języka oraz problemami związanymi z migracją, co utrudnia skuteczne nauczanie i integrację uczniów. Nauczyciele, którzy pracują w oddziałach przygotowawczych, często muszą przygotowywać specjalne materiały dydaktyczne, dostosowane do poziomu znajomości języka polskiego uczniów. Wielu z nich stosuje różnorodne strategie nauczania, aby uczynić treści edukacyjne bardziej dostępnymi dla uczniów.

Brak doświadczenia w nauczaniu osób z doświadczeniem migracji języka edukacji szkolnej, niewydolny system edukacji oraz niewystarczające wsparcie ze strony zarządzających edukacją to główne problemy wskazywane przez nauczycieli uczących w tych klasach. Wsparcie administracyjne jest kluczowe dla sukcesu oddziałów przygotowawczych. Dyrektorzy szkół odgrywają znaczącą rolę w organizacji nauczania i wspieraniu nauczycieli. Ważne jest, aby byli świadomi trudności uczenia w takich klasach oraz potrafili zapewnić nauczycielom odpowiednie szkolenia i wsparcie, celem efektywniejszej pracy. Oczywiście potrzebne są też rozwiązania systemowe.

Konsekwencje tych zapisów i wdrożenia ich do szkół w momencie kryzysu związanego z wojną w Ukrainie widać, bo badania CEO pokazują problemy obserwowane w tej formie organizacji zajęć, od kiedy w wielu szkołach powstawały takie oddziały. W raporcie CEO (Tędziagolska i in., 2023, s.27) tak je podsumowano: „OP w obecnym kształcie to dobre rozwiązanie dla rodzin planujących szybki powrót na Ukrainę (więcej czasu na naukę w szkole ukraińskiej, zagospodarowanie dnia, kontakty towarzyskie)". Przedstawiono także wady i zalety, które wskazywali badani.

Wady	Zalety
– zbyt duża liczebność oddziałów; – łączenie w jednej klasie dzieci w różnym wieku, o różnych potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych → praca na wielu „prędkościach"; – demotywujący brak oceniania; – brak integracji i brak kontaktu z „żywym" językiem polskim → obniżona motywacja i możliwości nauki języka; – niska frekwencja uczniów; – trudności w dołączaniu uczniów z OP do mieszanych klas na pojedyncze lekcje; – ograniczone możliwości przenoszenia uczniów do klas mieszanych; – brak strategii przekierowywania uczniów do klas mieszanych; – wybiórczy program nauczania, OP stają się „przechowalniami", gdzie uczniowie niewiele się uczą.	– zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa; – pozwalają na szybkie opanowanie podstaw języka i terminologii szkolnej; – umożliwiają równoległą naukę w szkole ukraińskiej.

Źródło: Raport Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach, CEO, 2023.

Tabela ta pokazuje kilka problemów: systemowych, organizacyjnych i powiązanych z niewystarczającym przygotowaniem nauczycieli w OP.

Wady

- zbyt duża liczebność oddziałów;
- łączenie w jednej klasie dzieci w różnym wieku, o różnych potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych → praca na wielu „prędkościach";
- demotywujący brak oceniania;
- niska motywacja i frekwencja uczniów;
- wybiórczy program nauczania, OP stają się „przechowalniami", gdzie uczniowie niewiele się uczą;
- brak integracji i brak kontaktu z „żywym" językiem polskim → obniżone motywacja i możliwości nauki języka;
- trudności w dołączaniu uczniów z OP do mieszanych klas na pojedyncze lekcje;
- ograniczone możliwości przenoszenia uczniów do klas mieszanych;
- brak strategii przekierowywania uczniów do klas mieszanych.

→ problemy systemowe

→ problemy, które mogą wynikać ze słabych kompetencji nauczycieli i nauczycielek nieprzygotowanych do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji

→ problemy wynikające ze słabej organizacji pracy w szkole

DYREKTOR

Z drugiej strony, jak widać z tego raportu, OP zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa oraz pozwalają na szybkie opanowanie podstaw języka i terminologii szkolnej. Są to kluczowe elementy pokazujące, że OP są formą organizacji, która może przynosić korzyści uczącym się, jednak wymaga ona jeszcze korekty: klasy muszą być mniej liczne, niełączone, nauczyciele lepiej przygotowani, szkoły muszą mieć skuteczniejsze programy integracyjne oraz rozwiązania pozwalające na elastyczne dołączanie gotowych do przejścia do klas ogólnych dzieci z doświadczeniem migracji.

Jakie strategie można stosować:

- Organizowanie oddziałów przygotowawczych lepiej odpowiadających na potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Pamiętając przy tym, że decyzja o dołączeniu do OP musi być poprzedzona procesem kwalifikacji do tej formy organizacji.
- Organizowanie regularnych szkoleń z zakresu glottodydaktyki – metodyki nauczania języka polskiego jako obcego ze szczególnym uwzględnieniem nauki języka edukacji szkolnej oraz zagadnień związanych z edukacją międzykulturową.
- Zapewnienie wsparcia dla nauczycieli w postaci materiałów dydaktycznych i narzędzi do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji.
- Promowanie postaw otwartości i zrozumienia wśród osób uczących, aby mogły skutecznie wspierać uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji w procesie adaptacji.
- Stosowanie elastycznych rozwiązań, które pozwalają osobom uczącym się na dołączanie do klas ogólnych w momencie, gdy są na to gotowe.
- Monitorowanie postępów uczniów i regularne ocenianie ich gotowości do przejścia do klas ogólnych.

- Wdrażanie programów wsparcia umożliwiających kontynuację pomocy uczniom nawet po przejściu do klas ogólnych.
- Organizowanie spotkań informacyjnych dla rodziców, aby zaznajomić ich z systemem edukacyjnym oraz możliwościami wsparcia. Objaśnianie rodzicom jak działają OP i dlaczego mogą być korzystne dla dołączających do polskiego systemu dzieci.
- Zachęcanie rodziców do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły i wspieranie ich w procesie adaptacji do nowego środowiska.
- Współpraca z lokalnymi organizacjami i instytucjami oferującymi dodatkowe wsparcie dla uczniów/uczennic i ich rodzin.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są kryteria kwalifikacji ucznia do OP? Jakie metody oceny znajomości języka polskiego można zastosować?
2. Jakie są obowiązki dyrektora szkoły w związku z tworzeniem OP? Jakie kroki należy podjąć, aby utworzyć OP zgodnie z przepisami?
3. Jak zorganizować naukę w OP? Jakie zmiany organizacyjne są konieczne, aby skutecznie prowadzić OP?
4. Czy nasze oddziały przygotowawcze są odpowiednio dostosowane do potrzeb uczniów/uczennic na różnych poziomach znajomości języka?
5. Czy liczebność klas w oddziałach przygotowawczych jest optymalna, aby osoby uczące mogły indywidualnie podejść do każdego ucznia?
6. Czy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
7. Jakie szkolenia i wsparcie zaoferowaliśmy nauczycielom, aby mogli skutecznie pracować z uczniami słabo znającymi język nauczania?
8. Czy nauczyciele/nauczycielki mają dostęp do odpowiednich materiałów dydaktycznych i narzędzi wspierających nauczanie języka polskiego jako obcego?
9. Jakie programy integracyjne mamy obecnie wdrożone i czy są one skuteczne?

10. Jak monitorujemy postępy uczniów i jak oceniamy ich gotowość do przejścia do klas ogólnych? Czy mamy elastyczne rozwiązania, które pozwalają na płynne dołączanie uczniów do klas ogólnych w momencie, gdy są na to gotowi?
11. Jakie działania podejmujemy, aby promować postawy otwartości i zrozumienia wśród wszystkich uczniów i uczennic oraz pracowników szkoły?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Kwalifikacja do OP

Ten pierwszy okres dla dzieci to czas oswajania się ze szkołą, poznanie zasad, praw, zrozumienie jak nasza szkoła funkcjonuje i przyzwyczajenie się do tego. W OP pracujemy głownie nad tym, aby dziecko przygotować do szkoły i priorytetem dla nas jest nauka języka. Dzieci kierujemy do OP i patrzymy na to, co dla dziecka lepsze, co mu będzie bardziej służyć. Dodatkowo organizacyjnie łatwiej jest przesunąć dziecko z OP do klasy ogólnej niż odwrotnie.

Elastyczność

Stawiam na elastyczność organizacyjną. Jeśli widzimy, że dziecko dobrze sobie radzi, że rodzice współpracują i jest nadzieja na to, że ono szybko opanuje język potrzebny do nauki, to staram się jak najszybciej przenieść je do klasy ogólnej. Tak, żeby skorzystał z pracy w grupie, gdzie są dzieci lepsze i słabsze językowo, żeby korzystało z kontaktu, z tymi lepiej komunikującymi się po polsku. [...] Już po dwóch, trzech miesiącach widzimy, jakie dziecko ma możliwości, jak sobie radzi. Dziecko obserwuje także pedagog, psycholog. Wychowawca po konsultacji z innymi nauczycielami proponuje przeniesienie z oddziału do klasy ogólnej. [...] Potem przyglądamy się, jak dziecko po przeniesieniu odnajduje się w nowej klasie. Mieliśmy sytuacje, że musieliśmy cofnąć dziecko

z powrotem do oddziału przygotowawczego. Jesteśmy elastyczni – przenosimy i w jedną, i w drugą stronę. Kiedyś przenieśliśmy tak dziewczynkę z VII klasy. Sama przyszła do mnie i poprosiła o przeniesienie. Chciała wrócić do oddziału przygotowawczego, bo źle się czuła w nowej klasie. Nie miała koleżanek i czuła się wyobcowana.

Integracja

Dobrym przykładem na integrację są wspólne zajęcia sportowe. Często lekcje wychowania fizycznego organizujemy wspólnie dla klasy ogólnej i OP. Wszyscy wspólnie grają, tworzymy mieszane drużyny. Organizujemy zajęcia ruchowe, które integrują. Sport to taka idealna przestrzeń do spotkania. Integrujemy też dzieci na przedmiotach artystycznych: na plastyce czy muzyce. Korzystamy z możliwości podziału klasy na grupy, dołączamy dzieci z OP do klas ogólnych małymi grupami.

Nauka

Jak pracować w OP? Trudno napisać na przykład program z fizyki dla dzieci cudzoziemskich w klasie VII. Jest to bardzo wymagające zadanie – także ze względów językowych. Dlatego zachęcam, żeby każdy nauczyciel dokonywał dobrych wyborów dla dzieci. Żeby starał się z jednej strony jak najwięcej te dzieci nauczyć, a z drugiej, żeby potrafił udzielić im pomocy w nauce i przedmiotu, i języka. Zależy nam przede wszystkim na tym, żeby dzieci poznały słownictwo związane z tym przedmiotem.

Konieczne zmiany i modyfikacje

- Ujednolicenie prawnej interpretacji dotyczącej zatrudnienia asystentów kulturowych – koniecznie przygotowanych pedagogicznie, psychologicznie do pracy z cudzoziemcami – orientujących się w sprawach kulturowych, narodowościowych przybywających do Polski rodzin, potrafiących udzielić podstawowych porad prawnych związanych z pobytem

cudzoziemców w Polsce, przygotowanych do współpracy z nauczycielami przedmiotowymi itp. Sądzę, że dobrze byłoby zainteresować uczelnie pedagogiczne otwarciem takich kierunków w perspektywie konieczności systemowego podejścia do obecności dzieci cudzoziemskich w naszych szkołach albo poszerzenie programu studiów nauczycielskich o wymieniane tematy.

- Wyjaśnienie zasad przyznawania dodatku dla nauczycieli pracujących w oddziałach łączonych (np. klasa I i II OP). Nauczyciele pracujący w oddziałach przygotowawczych, które są łączone powinni być traktowani jak osoby spełniające warunki do zwiększenia uposażenia nauczyciela.
- Ograniczenie ilości nauki języków obcych dla cudzoziemców (obecnie j. polski oraz 2 zachodnioeuropejskie), gdyż wielu uczniów nie radzi sobie z opanowaniem jej.
- Wprowadzenie obowiązku dodatkowej nauki języka polskiego oraz wprowadzenie oceny z tych dodatkowych zajęć.
- Zwiększenie wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w OP i potraktowanie ich tak, jak nauczycieli pracujących w klasach dwujęzycznych.
- Organizacja, w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli, obok kursów zawodowych nauki i doskonalenie znajomości języka angielskiego, który może być językiem pomostowym.

(M. Korbanek)

3.6. Przyjmowanie dzieci z doświadczeniem migracji – wyzwania psychologiczne i wsparcie

Co warto wiedzieć?

Migracja jest wyzwaniem dla dorosłych, ale także dla dzieci, które tej migracji doświadczają. Migracja to decyzja podejmowana przez dorosłych, często w nadziei na polepszenie warunków życia lub z konieczności ucieczki przed niebezpieczeństwem. Dla dzieci jednak jest to zawsze decyzja narzucona. Grzymała-Moszczyńska używa metafory i mówi o tym, że dzieci w migracji są jak walizki – walizka nie decyduje o kierunku podróży ani o tym czy w tę podróż się wybiera (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015). Anna Jurek opisała objawy, które często towarzyszą migracji i procesowi akulturacji w miejscu osiedlenia. Są to:

> *problemy psychosomatyczne (m.in. reakcje alergiczne, egzemy, bóle brzucha, bóle głowy, nagła wysoki gorączka, obniżenie odporności, moczenie się); wycofanie się, izolacja lub chęć zdobycia akceptacji za wszelką cenę; obniżenie nastroju lub depresja; lęk; mutyzm (całkowity lub częściowy); zachowania obronne; agresja (w stosunku do kolegów i koleżanek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i opiekunów); autoagresja (szczypanie się, drapanie się, okaleczanie się, wyrywanie włosów); konflikty z kolegami i koleżankami; bunt (wprost – dziecko mówi, że coś mu się nie podoba lub pośrednio – dziecko jest „niegrzeczne", przeszkadza na lekcjach); płaczliwość; negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły, przedszkola); niszczenie swoich rzeczy (np. zalewanie podręczników, zeszytów); a także kompulsywne granie w gry komputerowe czy oglądanie telewizji (Jurek, 2015, s. 35 za: Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, s. 34).*

Badaczka opisała także możliwe problemy, jakie mogą wystąpić wśród młodzieży, która z powodów rozwojowych może jeszcze inaczej niż dzieci przeżywać rozstanie z rodziną i przyjaciółmi. To okres wrażliwy i moment

intensywnego budowania tożsamości, w którym niezbędne jest oparcie w oswojonym środowisku. Autorka podkreśla, że do wyżej opisanych objawów można dodać:

> *szukanie akceptacji w grupach młodzieżowych/religijnych/wirtualnych; depresję; próby samobójcze; zaburzenia odżywiania (m.in. nadmierne objadanie się/bulimię); nasilony bunt młodzieńczy; negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły – zaniedbywanie obowiązku szkolnego, wagarowanie); ucieczki z domu; próby powrotu do kraju; używki (spożywanie alkoholu, przyjmowanie narkotyków); ryzykowne zachowania seksualne czy też uprawianie sportów podwyższonego ryzyka (Jurek, 2015, s. 42 za: Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, s. 34).*

Problemy zdrowotne i emocjonalne dzieci z doświadczeniem migracji są złożonym zagadnieniem, które wymaga wieloaspektowego podejścia. Wiele z tych problemów jest skutkiem migracji, ale migracja uwypukla i zaostrza także te, który były doświadczane przed migracją. Badania wykazały, że dzieci migrantów mają znacznie niższą samoocenę oraz wyższe wyniki w testach depresji i lęku w porównaniu do dzieci, które nie migrują. Osoby te są bardzo wrażliwe emocjonalnie, często przejawiają problemy zachowania, mają niskie poczucie bezpieczeństwa i często są bardzo osamotnione, bo pozbawione są sieci szerszego wsparcia rodziny i znajomych. W grupie tej obserwuje się częściej objawy depresji i obniżonego nastroju (Dilera i in., 2003; Andrade i in., 2023). Więcej takich symptomów będą miały osoby z doświadczeniem migracji przymusowej – uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźstwa. Szczególnie dotyczy to osób przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców:

> *Przebywający w placówce uchodźcy mogą sprawiać wrażenie bardzo niespokojnych, pobudzonych lub wycofanych. Te uczucia i zachowania są oczywistą reakcją na zmiany w otoczeniu i obawę, że inni mogą okazać się dla nich niebezpieczni. Osoby wycofane łatwo przeoczyć, ponieważ ich zachowanie nie jest problematyczne, a przecież i one potrzebują uwagi. Niezależnie*

od tego, dlaczego dana osoba zachowuje się w taki a nie inny sposób, należy ją uspokoić i ukierunkować, aby stworzyć bezpieczne środowisko dla niej i dla innych (NCTSN, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie[3]).

Warto sięgnąć po cytowany przewodnik *Pierwsza pomoc psychologiczna* (PPP) dla dzieci i rodzin uchodźców, bo zawiera wiele wskazówek przydatnych w pracy dyrektora placówki, w której uczą się uczniowie i uczennice z doświadczeniem uchodźstwa.

Wśród dzieci przyjmowanych do polskich szkół są takie, które nie posiadają diagnoz psychologicznych, mimo że wykazują wyraźne deficyty rozwojowe. Czasami wynika to z faktu, że w krajach ich pochodzenia nie ma systemu poradni i instytucji zajmujących się problemami rozwojowymi na wzór polskich placówek albo z tego, że problemy dziecka zaczęły się dopiero w kraju osiedlenia i nie udzielono (jeszcze) dziecku pomocy. Świadomość rodziców na temat problemów psychologicznych i edukacyjnych ich dzieci, szczególnie w procesie migracji, często jest niewystarczająca. Rodzice nie wiedzą, gdzie szukać pomocy. Zdarza się także, że rodzice ukrywają trudności dzieci, bo boją się stygmatyzacji albo że dziecko w takiej sytuacji nie zostanie przyjęte.

Polski system także nie ułatwia sytuacji, bo zapaść systemu pomocy psychologicznej czy psychiatrycznej jest szeroko dyskutowana i brak wsparcia nie dotyczy tylko dzieci z doświadczeniem migracji, ale całej populacji dzieci i młodzieży. Często sami rodzice potrzebują pomocy w procesie akulturacji i nie mogą udzielić wystarczającego wsparcia dziecku. Dotyczy to szczególnie osób z doświadczeniem uchodźstwa.

Wśród przyjeżdżających dzieci jest wiele takich, które nie posiadają żadnych diagnoz psychologicznych mimo zauważalnych, ewidentnych deficytów

3 https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/special-resource/pfa-for-displaced-children-and-families-po.pdf

rozwojowych. Często w danym Państwie nie ma systemu poradni, instytucji zajmujących się takimi problemami na wzór polskich. Niestety także świadomość rodziców w tym względzie jest niewystarczająca i albo ukrywają kłopoty wychowawcze, edukacyjne dzieci, albo je bagatelizują, obawiając się konsekwencji. Nie kojarzą pracy psychologa z pomocą dziecku i wskazówkami dla nauczycieli i rodziców, a stygmatyzacją jako chorego psychicznie, bo „tak w ich kraju było". Czasem wolą zabrać dziecko ze szkoły i umieścić je w nowej, byle nie doszło do badań w poradni, wydania opinii i wskazówek. Po stronie szkoły jest praca z rodzicami tak, by skorzystali z możliwości pomocy, jaką dają poradnie.

Bardzo trudnym problemem do rozwiązania jest bariera językowa w procesie wspierania uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mających doświadczenie migracji. Jak stanowią przepisy prawa oświatowego w zakresie edukacji włączającej szkoły uczący w nich nauczyciele i nauczycielki są zobowiązani do zapewnienia każdemu uczniowi/uczennicy z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi optymalnych warunków dostosowanych do jego potrzeb. W spawie dzieci z niepełnosprawnościami, które przybyły z Ukrainy, MEiN wydało komunikat, w którym wskazano, że:

uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą korzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich przedszkolach i szkołach niezależnie od tego, czy posiadają dodatkowe dokumenty potwierdzające ich specjalne potrzeby. Opisano, m.in. do kogo należy się zwrócić w celu uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. [...] Zwrócono uwagę na sytuację rodziców nieposiadających niezbędnej dokumentacji medycznej. W takich przypadkach zadaniem lekarza orzecznika powinno być rozstrzygnięcie kwestii medycznych związanych z wydaniem orzeczenia[4].

4 https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/ukraina-uczniowie-z-niepelnosprawnosciami-wsparcia-mein

Dzieci te zatem najczęściej trafiły do szkół ogólnodostępnych. Jak pisze Nowakowska (2023): „Objęto je procesem badań, wydawania orzeczeń, odpowiednią terapią dla niepełnosprawności dziecka". Jednak, jak wskazuje autorka tego tekstu, problemem jest bariera językowa: „Dzieci oraz nauczyciele mierzą się z nową, niespotykaną do tej pory sytuacją. Największą barierą jest bariera językowa, która widoczna jest na każdym etapie włączania dziecka z niepełnosprawnością do edukacji polskiej" (tamże). Komunikaty MEiN[5] były jasne i głosiły, że ukraińskie „dzieci z niepełnosprawnościami powinny być traktowane priorytetowo w planowaniu i zapewnianiu ochrony socjalnej, opieki zdrowotnej i edukacji" oraz że: „należy brać pod uwagę ich specyficzne potrzeby w zakresie dostępności i dodatkowego wsparcia", lecz oprócz tego nie pojawiły się żadne rozwiązania systemowe. Szkoły same, często po omacku, poszukują rozwiązań.

Biorąc pod uwagę te przedstawione rezultaty badań, ważne jest, aby już w trakcie pierwszego spotkania z rodzicami podkreślać jak ważne jest dobro dziecka i poprzez aktywne słuchanie, stawianie pytań i życzliwość zebrać jak najwięcej informacji o dziecku, jego kłopotach, deficytach czy obszarach wsparcia. To nie zawsze jest łatwe, bo rodzice sami będąc w procesie akulturacji i mając własne problemy, które z tego procesu wynikają, nie zawsze wiedzą co powinni, co chcą i co mogą – w ich ocenie – powiedzieć dyrektorowi szkoły na takim spotkaniu.

Jakie strategie można stosować?

- Szkolenie nauczycieli i personelu szkolnego w zakresie rozpoznawania objawów problemów psychologicznych i emocjonalnych oraz odpowiedniego reagowania na nie.

5 https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-dzieci-z-ukrainy-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi--informacja-mein

- Zapewnienie wsparcia psychologicznego i emocjonalnego poprzez zatrudnienie lub współpracę z psychologiem szkolnym specjalizującym się w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, a także poprzez organizowanie regularnych sesji wsparcia psychologicznego dla dzieci, które mogą mieć objawy związane z migracją (depresja, lęk, agresja, itp.).
- Zapewnienie przestrzeni, w której dzieci z doświadczeniem migracji mogą wyrażać swoje emocje i doświadczenia w bezpieczny sposób. Może to być gabinet psychologa szkolnego, asystenta/asystentki kulturowej lub inne miejsce wyznaczone przez dyrektora/dyrektorkę szkoły.
- Współpraca z organizacjami społecznymi, które mogą, jeśli to konieczne, pomóc w zapewnieniu podstawowych potrzeb dzieciom z doświadczeniem uchodźstwa (jedzenie, ubrania, opieka zdrowotna).
- Pomoc w uzyskiwaniu stabilnego statusu prawnego dla rodzin z doświadczeniem migracji, co może znacząco wpłynąć na poprawę stanu zdrowia psychicznego dzieci.
- Szkolenie nauczycieli i personelu szkolnego w zakresie rozpoznawania objawów problemów psychologicznych i emocjonalnych oraz odpowiedniego reagowania na nie.
- Docenianie pozytywnych zachowań dzieci: „My dorośli mamy tendencję do skupiania się na trudnych zachowaniach dzieci. Jednak dzieci uchodźców poradzą sobie lepiej, jeśli zauważymy i docenimy ich mocne strony i pozytywne zachowania. Należy znaleźć sposób, aby pokazać, że zauważamy, kiedy dziecko nawiązuje pozytywne kontakty z rówieśnikami, ciężko pracuje nad zadaniem edukacyjnym, rozmawia z opiekunem lub angażuje się w jakiekolwiek zajęcia w placówce. Pomóż rodzicom, aby również dostrzegali pozytywne zachowania”[6].

6 Strategię nr 2 zaczerpnęłam z przewodnika *Pierwsza pomoc dla dzieci i rodzin uchodźczych*.

- Słuchaj aktywnie, używaj zrozumiałego nieskomplikowanego języka, co jakiś czas podsumuj to, co zostało powiedziane i zapytaj, czy dobrze zrozumiałeś. Bądź uważny/uważna i pamiętaj o możliwym wpływie stereotypów i uprzedzeń na przebieg rozmowy. Prowadź rozmowę bez osądzania i staraj się zebrać jak najwięcej informacji o możliwych problemach dziecka i o nim samym.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są specyficzne potrzeby edukacyjne każdego dziecka z doświadczeniem migracji?
2. Czy mamy aktualne diagnozy psychologiczne i edukacyjne dla tych dzieci? Jeśli nie, jakie kroki możemy podjąć, aby je uzyskać?
3. Czy psycholog szkolny jest przeszkolony w zakresie pracy z dziećmi migrantów i ich specyficznych problemów emocjonalnych?
4. Jakie strategie stosujemy, aby skutecznie komunikować się z rodzinami dzieci z doświadczeniem migracji?
5. Czy rodzice są świadomi dostępnych zasobów i wsparcia, jakie oferuje szkoła? Jak możemy zwiększyć ich zaangażowanie?
6. Czy nauczyciele/nauczycielki są odpowiednio przeszkoleni/przeszkolone w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych z doświadczeniem migracji?
7. Jakie szkolenia i wsparcie możemy zaoferować nauczycielom/nauczycielkom, aby lepiej radzili sobie z wyzwaniami związanymi z edukacją dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z doświadczeniem migracji?
8. Jakie zasoby (finansowe, ludzkie, materialne) są dostępne do wspierania dzieci z doświadczeniem migracji? Jak możemy je efektywnie wykorzystać?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

O ile na początku wojny docierały do nas osoby uciekające przed działaniami okupanta raczej nieuczestniczące fizycznie w jej konsekwencjach, o tyle obecnie są to często rodziny z olbrzymią traumą wojenną, które niejednokrotnie straciły cały dorobek życia a także bliskich. Ich stan emocjonalny pogarsza tęsknota za rodziną pozostałą w Ukrainie i niepokój z tym związany. Każda z takich osób wymaga indywidualnego podejścia, pomocy, opieki, o którą trudno w licznej klasie. Często dzieci nie chcą dzielić się swoimi przeżyciami z dorosłymi, rówieśnikami. Zamykają się w sobie, wycofują, chcą być same, popłakują, nie potrafią się skupić. Taka była Marianna – dziewczynka z Mariupola, która po nalocie została zasypana z mamą w rodzinnym domu. Zostały uwolnione po 2 dniach i świeżo po zdarzeniu trafiły do Polski i naszej szkoły. Trudno się dziwić, że strach i bezradność dominowały w jej zachowaniu. Minęło prawie 8 miesięcy pracy nauczycieli, psychologa, asystenta, aby w miarę normalnie zaczęła funkcjonować w grupie rówieśników. W takich skrajnych sytuacjach wiele dobrego zrobiła praca z mamą Mariny, która opowiadała nam o ich życiu, tragedii i funkcjonowaniu dziewczynki w Ukrainie. Obecnie jest w klasie polskiej, w której dzieci traktują ją jak koleżankę-rówieśnicę, skupiając się na codziennych sprawach i sytuacjach w szkole, a nie traumatycznych wydarzeniach z przeszłości. Polscy uczniowie nie znają jej historii, nie wypytują jej, podobnie jak nauczyciele. Kiedy będzie chciała, sama opowie o wojnie i tragedii, która ją spotkała.

Sytuacja umieszczenia jej w oddziale przygotowawczym w pierwszych chwilach pobytu, zainteresowanie ukraińskich rówieśników tym skąd jest, co się stało itp., nie pomagało. Do klasy polskiej trafiła po 4 miesiącach i mimo kłopotów komunikacyjnych czuje się tu bardziej bezpieczna. W klasie jest także dwóch kolegów z Ukrainy, którzy są w Polsce od długiego czasu i – dzięki znajomości języka i „zadomowieniu" w polskiej klasie – są naturalnymi pośrednikami

w adaptacji Marianny, akceptującej ich koleżeństwo. Inną nagminną sytuacją staje się tęsknota i niepokój o pozostałych w Ukrainie członków rodziny. Brak kontaktu, czynny ich udział w wojnie, zagrożenie, utrata życia w wyniku działań wojennych, takich jak: naloty, ostrzał, walki powodują nie mniejsze problemy, niż trauma związana z osobistymi przeżyciami wojny. Czasem nagła, zła wiadomość z kraju powoduje załamanie w zachowaniu dziecka i wymaga delikatnej i wyważonej pomocy ze strony osób kompetentnych. Nigdy nie sądziliśmy, że jako nauczyciele tak często będziemy mieli do czynienia z tragediami osobistymi uczniów. Jest to także frustrujące dla nas. Staramy się przygotować do takich sytuacji również poprzez odpowiednie warsztaty i szkolenia. (M.Korbanek)

3.7. Trudne sytuacje życiowe migrujących przymusowo rodzin

Co warto wiedzieć?

Sytuacja życiowa dzieci z doświadczeniem migracji znacząco wpływa na ich zdolność do nauki i przystosowania się do nowego środowiska szkolnego. Jednym z głównych problemów rodzin ukraińskich jest problem separacji dzieci, które przyjechały do Polski z najbliższymi członkami rodziny: ojcami, dziadkami. W raporcie NBP (2023) *Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Ukrainy w Polsce w 2023 roku. Raport z badania ankietowego* czytamy, że dorosłe osoby z Ukrainy z doświadczeniem migracji to w większości kobiety. Jest ich około 68%, przy czym w grupie imigrantów, którzy przybyli do Polski przed wojną w Ukrainie stanowiły one 55%, a obecnie w grupie uchodźców jest ich aż 78%. Większość z nich to osoby w wieku od 27 do 44 lat. Tylko 29% uchodźczyń przebywa w Polsce ze współmałżonkiem/partnerem, a ponad 40% uchodźców

i uchodźczyń mieszka w Polsce z niepełnoletnimi dziećmi[7]. Te dane pokazują, jak wiele rodzin ukraińskich przebywających w Polsce jest niepełnych, jak wiele dzieci ma swoich ojców w Ukaranie, także walczących na froncie.

Separacja rodziny stanowi znaczące obciążenie społeczne, emocjonalne, ale też finansowe dla wielu osób z doświadczeniem uchodźstwa, które musiały uciekać przed konfliktem. Osoby te doświadczają stresu i niepokoju związanego z separacją, a także z trudną sytuacją życiową – w tym materialną. Łączy się to z mniejszą zdolnością do znalezienia zatrudnienia, co dodatkowo obciąża ekonomicznie oddzielone rodziny. Często borykają się one z trudnymi warunkami materialnymi i mieszkaniowymi, co pogłębia stres zarówno rodziców, jak i dzieci. Poczucie wstydu często powstrzymuje rodziny przed ujawnieniem dramatycznych sytuacji i proszeniem o pomoc. Pomimo poprawy warunków lokalowych, wiele osób nadal mieszka w niekomfortowych warunkach, co utrudnia realizację obowiązków szkolnych w domu.

Rozłąka rodziny od dawna jest związana ze zwiększonym stresem psychicznym i wyzwaniami zdrowotnymi. Te rodziny, które są razem także doświadczają stresu związanego z wojną i ucieczką. „Rodzice są wyczerpani. Żyją w niepewności i nie wiedzą, co będzie dalej. Zapominają, jak to jest po prostu być rodzicami" – mówi Yuliia Avramchenko, edukatorka z Łucka w Ukrainie, która pracuje w przedszkolu Spynka w Lublinie. „Rodziny często nie mogą wybrać miejsca zamieszkania. Wiele rodzin nie wynajmuje mieszkań; mieszkają w punktach zakwaterowania dla uchodźców w ograniczonej

7 https://nbp.pl/wp-content/uploads/2024/01/raport_migranci_z-Ukrainy_2023.pdf

przestrzeni, dzielonej z innymi ludźmi”[8].

Takie sytuacje będą wpływały na procesy uczenia się oraz adaptacji i integracji w nowym miejscu. Dotyczy to także adaptacji w szkole. Separacja rodziny ma kolosalny wpływ na dzieci. Wpływa na ich rozwój emocjonalny i edukacyjny. Badania omówione i opublikowane przez Baranowską (2020), dotyczące dzieci uchodźczych sprzed wojny wskazują, że jest to ważny społecznie problem, bo:

> *połowa dzieci uchodźców w Polsce nie realizuje obowiązku szkolnego, a wśród tych pojawiających się w szkole, połowa nie przystępuje do egzaminów z języka polskiego. Na ogół karierę szkolną przeciętnego ucznia uchodźczego wyróżnia stosunkowo krótki okres kształcenia oraz przedwczesne zakończenie edukacji. Doświadczane niepowodzenia dydaktyczne oraz nierealizowanie obowiązku szkolnego mogą także wynikać z, oprócz wcześniej wspomnianych traum, poczucia tymczasowości, charakterystycznego dla większości uchodźców, w tym także ich dzieci (Baranowska 2020, s. 231–232).*

Dzieci te w procesach wsparcia potrzebują stabilnego środowiska pomagającego im skupić się na nauce mimo niełatwej dla nich sytuacji. Przemyślane programy, wsparcie psychologiczne oraz zaangażowanie personelu szkoły, rówieśników mogą znacząco poprawić ich szansę na sukces edukacyjny i lepszą integrację społeczną.

Jakie strategie można stosować?

- Zapewnienie odpowiednich warunków, aby szkoła była miejscem, gdzie dzieci z doświadczeniem migracji czują się bezpiecznie i są akceptowane. Może to obejmować szkolenia dla nauczycieli i personelu na temat

8 https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/news/okolo-90-uchodzcow-w-polsce-to-kobiety-i-dzieci

traumatycznych doświadczeń dzieci uchodźczych oraz metod wspierania ich w procesie adaptacji.

- Zapewnienie dobrej jakości dodatkowych lekcji języka polskiego, aby pomóc dzieciom w opanowaniu nowego języka potrzebnego do edukacji.
- Organizowanie w szkole programów współpracy rówieśniczej, w których starsi uczniowie/starsze uczennice pomagają nowo przybyłym dzieciom z doświadczeniem migracji w nauce języka polskiego i adaptacji.
- Organizowanie regularnych spotkań z rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci z doświadczeniem migracji, aby budować zaufanie i zaangażowanie. Informowanie ich o dostępnych zasobach i wsparciu, a także angażowanie ich w życie szkolne dzieci.
- Organizowanie wydarzeń i programów promujących integrację kulturową i społeczną. Mogą to być warsztaty, dni kultury, zajęcia pozalekcyjne pozwalające dzieciom z różnych środowisk lepiej się poznać i zrozumieć. Pomocne w takich działaniach mogą być organizacje społeczne.
- Monitorowanie w jaki sposób przebiega adaptacja uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji do nowego środowiska szkolnego. Tworzenie systemów pomagających zidentyfikować dzieci mające trudności adaptacyjne lub edukacyjne i zapewnić uczniom odpowiednie wsparcie na wczesnym etapie.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jak dużo dzieci z doświadczeniem migracji w naszej szkole jest oddzielonych od jednego lub obojga rodziców?
2. W jaki sposób separacja od ojców i innych członków rodziny, którzy pozostali w Ukrainie, wpływa na codzienne funkcjonowanie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji?
3. Jakie są główne materialne i finansowe wyzwania, przed którymi stoją rodziny naszych uczniów z doświadczeniem migracji? Czy są rodziny, które potrzebują wsparcia?

4. Jakie objawy stresu psychicznego i traumy obserwujemy u naszych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i jak wpływają one na proces uczenia się?
5. Jakich dodatkowych szkoleń, kursów potrzebują nauczyciele, aby skutecznie wspierać uczniów i uczennice z traumatycznymi doświadczeniami?
6. Jakie są postawy społeczności szkolnej wobec uczniów z doświadczeniem migracji? Czy zauważamy przejawy dyskryminacji lub wykluczenia i – jeśli je obserwujemy – to jak sobie z nimi radzimy? Czy stosujemy działania prewencyjne?
7. Co możemy zrobić, aby rozwijać pozytywne postawy i zachowania wśród wszystkich uczniów i uczennic, aby wspierać integrację ich kolegów i koleżanek z doświadczeniem migracji?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Większość osób przyjeżdżających z rejonu Ukrainy stanowią rodziny niepełne w odróżnieniu do rodzin dzieci pochodzących z innych krajów. Spowodowane jest to między innymi wojną w Ukrainie. Wpływ takiej sytuacji jest zauważalny w szkole w: zachowaniu dzieci, reakcjach na stres, opiece nad dziećmi w godzinach popołudniowych, przygotowaniu do zajęć, nawet czasem w wyglądzie. Sytuacje materialne takich rodzin są często bardzo trudne i nakładają się na złe warunki mieszkaniowe. Często różnią się od tego, co mieli w Ukrainie i powodują dodatkowy stres u rodziców i dzieci. Wstyd nie pozwala im na ujawnienie czasem bardzo dramatycznych sytuacji i prośby o pomoc. Minął okres dużego napływu migrantów wojennych i sytuacje lokalowe poprawiają się, ale nadal wiele osób zajmuje jeden lokal, a realizacja obowiązków szkolnych w „domu" staje się bardzo trudna. Ważna rola wychowawcy, pedagoga, aby rozpoznać takie sytuacje i współpracować z innymi nauczycielami, by rozsądnie podchodzić do kwestii pracy takiego dziecka w domu.

Dobrze, jeśli jest możliwość zaoferowania w takiej sytuacji rozwiązań związanych z nauką w świetlicy czy bibliotece szkolnej albo innym dozorowanym pomieszczeniu w szkole. Niestety uczniowie starszych klas często nie chcą skorzystać z takiego udogodnienia i wymaga to współpracy z rodzicem oraz pilnowaniem ich obowiązku.
Wiążący się z tym problem to uczestnictwo w zorganizowanej nauce języka polskiego jako obcego. Nauka jest realizowana często dla grup uczniów i może odbywać się tylko przed i po zajęciach. Zauważamy, że o ile w młodszych klasach raczej nie ma problemu (przebywają w tym czasie zazwyczaj w świetlicy), o tyle wcześniejsze przyjście czy też pozostanie po lekcjach (7., 8., 9. godzina lekcyjna) uczniów starszych jest trudne. Nie sprzyja temu także fakt braku ocen na tych zajęciach i niewpisywanie ich na świadectwie. Obowiązkowość w realizacji tych zajęć zwiększyłaby ocena albo chociaż zasada koniecznego ich „,zaliczenia". (M.Korbanek)

3.8. Integracja w szkole wrażliwej kulturowo

Co warto wiedzieć?

„Proces adaptacji i integracji w nowym kraju jest procesem niełatwym. Osoby migrujące muszą się odnaleźć w nowej kulturze, a przyjmujący muszą być przygotowani na spotkanie z kulturą inną, często odległą. Kontakty pomiędzy osobami przyjmującymi i osiedlającymi nierzadko bywają trudne. Wymagają one wysiłku przyjrzenia się własnej kulturze oraz zmierzenia się ze stereotypowym postrzeganiem Innego. Ten proces odbywa się także w każdej szkole przyjmującej uczniów z doświadczeniem migracji. Wszyscy, nauczyciele, uczniowie, ale także personel szkolny, muszą funkcjonować na co dzień pomiędzy różnymi kulturami i językami, dopasowywać się do siebie nawzajem" (Pamuła-Behrens i Morena, 2019, s. 46).

Nauczanie wrażliwe kulturowo jest kluczem do dobrej integracji (Hammond, 2015). Integracja w szkole jest kluczowym elementem procesu zakorzeniania się imigrantów w kraju przyjmującym. W procesie akulturacji może pojawiać się wiele niepokojów związanych z próbami poruszania się pomiędzy dwiema kulturami: kulturą kraju osiedlenia i kulturą miejsca pochodzenia. Jak wskazuje Młynarczuk-Sokołowska (2015, s. 3): *„Odnalezienie się w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różniące się od dotychczasowych normy i wartości, jest swoistym wyzwaniem. Jest ono tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju pobytu".*

Dzieci i rodziny budujące nową tożsamość mogą doświadczać napięć, co prowadzi do konfliktów rodzinnych, takich jak: walka o stworzenie zintegrowanej tożsamości, różnice w wartościach kulturowych między dziećmi a rodzicami, problemy z adaptacją do nowego środowiska szkolnego oraz konflikty z rówieśnikami na tle kulturowym. Uczniowie przechodzący przez ten proces mogą mieć trudności w nauce, mogą także: wagarować, wycofywać się z kontaktu z innymi, wywoływać konflikty, doświadczać napadów złości, a w bardziej skomplikowanych przypadkach mogą również mieć stany lękowe czy depresyjne. Proces akulturacji wymaga czasu i cierpliwości zarówno od uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, jak i od osób ich uczących.

Pracując w środowisku wielokulturowym z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji, warto pamiętać, że łatwiej jest wspierać osoby bliższe nam kulturowo, mające podobne do nas systemy wartości. Budowanie wspierającego środowiska jest dużym wyzwaniem, ponieważ wsparcia potrzebują wszyscy uczniowie, nie tylko ci podobni do nas. Nauczyciele/Nauczycielki w polskich szkołach należą do grupy większościowej, znają język i nie zawsze łatwo im zrozumieć perspektywę osoby z grupy mniejszościowej, której kultura i język mają niski status oraz doświadczającej migracji, stresu akulturacyjnego

czy dyskryminacji. Dlatego w pracy w takim kontekście tak ważna jest empatia i uważność.

Dla polskich nauczycieli/nauczycielek, uczniów/uczennic oraz ich rodziców system szkolny jest zrozumiały i „naturalny". Wszyscy wiedzą, jak jest zorganizowana szkoła, jak wygląda system oceniania i kwalifikacji do następnej klasy oraz jakie są możliwe ścieżki edukacyjne. Wiadomo, że istnieje określona podstawa programowa opracowywana przez Ministerstwo Edukacji oraz programy nauczania wybierane przez nauczycieli. Jednak to, co dla nas jest oczywiste, dla osób z innych kręgów kulturowych, nawet z sąsiedniej Ukrainy, nie jest już takie „naturalne". Systemy szkolne, programy i organizacja pracy różnią się, co sprawia, że nowoprzybyli rodzice i ich dzieci często czują się zagubieni w nowym środowisku. Muszą uczyć się wszystkiego od nowa i być uważni, aby nie przegapić ważnych różnic potencjalnie wpływających na sukces edukacyjny ich dziecka. Dlatego personel szkolny i nauczyciele są często pierwszymi przewodnikami po nowej kulturze, pomagającymi w procesie akulturacji i rezyliencji, czyli budowaniu zdolności do adaptacji w zmieniających się warunkach oraz odzyskiwaniu sił i odporności psychicznej.

Jakie strategie można stosować?

- Zachęcanie nauczycieli do włączania elementów kulturowych do programów nauczania, aby wszyscy uczniowie/uczennice mogli/mogły lepiej zrozumieć i docenić różnorodność kulturową oraz wzbogacić swoje doświadczenia.
- Wykorzystanie rutynowych interakcji jako pretekstu do wzajemnych kontaktów i poznania różnic kulturowych jest kluczowe.
- Tworzenie okazji, w których uczniowie mogą czuć się częścią wspólnoty szkolnej, np. przez wspólne działania na rzecz sukcesów szkoły. Sprzyja to budowaniu właściwych relacji i uznania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji za pełnoprawnych członków społeczności szkolnej.
- Wprowadzenie zajęć rozwijających umiejętności miękkie, takie jak:

komunikacja międzykulturowa, rozwiązywanie konfliktów i empatia, aby uczniowie i uczennice byli lepiej przygotowani do życia w społeczeństwie różnorodnym kulturowo.

- Zatrudnianie nauczycieli/nauczycielek z doświadczeniem migracji, asystentów kulturowych/asystentki kulturowe, którzy mogą lepiej zrozumieć i wspierać dzieci z doświadczeniem migracji pochodzących z tych samych lub bliskich kultur.
- Organizowanie warsztatów dla uczniów/uczennic i personelu szkolnego na temat antydyskryminacji – uczących rozpoznawania i przeciwdziałania uprzedzeniom oraz promujących równość i szacunek.
- Organizowanie spotkań i wykładów z przedstawicielami i przedstawicielkami różnych kultur, pozwalających uczącym się na bezpośredni kontakt z różnorodnymi doświadczeniami i tradycjami, wartościami, wierzeniami co sprzyja budowaniu otwartości i zrozumienia.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jak możemy lepiej wspierać proces adaptacji i integracji uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji?
2. Czy mamy wystarczająco dużo zasobów i strategii, aby pomóc tym uczącym się w odnalezieniu się w nowym środowisku szkolnym?
3. Czy nasze programy nauczania uwzględniają różnorodność kulturową?
4. Jakie konkretne elementy kulturowe możemy włączyć do programów nauczania, aby promować zrozumienie i docenienie różnorodności?
5. Czy oferujemy wystarczająco dużo zajęć rozwijających umiejętności komunikacji międzykulturowej, rozwiązywania konfliktów i empatii?
6. Czy istnieją jakieś nieformalne systemy wsparcia, które moglibyśmy wprowadzić, aby pomóc uczniom z doświadczeniem migracji?
7. W jaki sposób monitorujemy postępy i dobrostan emocjonalny uczniów z doświadczeniem migracji?
8. Czy mamy odpowiednie narzędzia i procedury do regularnego

monitorowania i oceniania postępów uczniów oraz identyfikowania potencjalnych problemów?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Integracja może być niejako swoistym remedium na zakorzenianie się imigrantów w kraju przyjmującym. Szczególną rolę odgrywa tutaj szkoła jako specyficzne i bezstronne miejsce wzajemnego poznania się zarówno dzieci, jak i rodziców migrujących i społeczności przyjmującej. Wszystkie te strony winny być włączone w proces integracji. Nauczyciele powinni pamiętać, że wielu uczniów nie potrafi powiązać własnych korzeni kulturowych z niezrozumiałym – nie tylko językowo – nowym miejscem, w którym przyszło im funkcjonować. Często stosują strategię zmierzającą do jak najszybszego upodobnienia (kulturowo, językowo) swoich uczniów do pozostałych wychowanków. Wywołuje to silny stres u uczniów, którzy niejako mają poczucie tracenia wcześniejszej tożsamości i kapitału kulturowego. Integracja dotyczy zarówno cudzoziemców, jak i nas, przyjmujących. Z doświadczenia wiemy, że przebiega najlepiej, gdy odbywa się niejako mimowolnie, przy okazji rożnych codziennych sytuacji dotyczących szkolnego życia. Są one pretekstem do wzajemnych kontaktów, poznania w nietypowy sposób różnic i podobieństw kulturowych, zwyczajowych. Zachęcanie ich do takiej współpracy w postaci, np.: zawodów sportowych, konkursów i reprezentowania ,,barw" szkoły, uzyskiwania sukcesów w oparciu o współdziałanie z Polakami i cudzoziemcami, przeprowadzania projektów, pracy w grupach mieszanych narodowościowo, pozwalania na wykorzystanie przez cudzoziemców swoich umiejętności i wiedzy nabytej w ojczyźnie dla wspólnego celu sukcesu – szkoły, stanowi podbudowę do właściwych relacji między uczniami i uznania ich za ,,swoich".

(M. Korbanek)

3.9. Powrót do nauki w formie stacjonarnej – wyzwania w szkole polskiej dla uczniów i uczennic z Ukrainy

Co warto wiedzieć?

W wyniku wojny w Ukrainie, wiele osób uczących się przybyło do Polski i kontynuowało naukę zdalnie w systemie ukraińskim. Obecnie przepisy prawne wymagają, aby dołączyły one do polskiego systemu edukacji. W praktyce od nowego roku szkolnego 2024/2025 personel szkoły spotka się z dziećmi i młodzieżą, którzy po wybuchu wojny przyjechali do Polski, uczęszczali do polskiej szkoły przez kilka miesięcy, a następnie przenieśli się do ukraińskiej szkoły zdalnej na prawie dwa lata. Wielu z tych uczniów nie zna języka polskiego ani polskiego systemu nauki. Ważne jest jednak, aby ci uczniowie i uczennice podjęli naukę w stacjonarnej polskiej szkole, bo:

> *[...] długofalowo [...] w interesie społeczeństwa (tak jego polskiej większości, jak i ukraińskiej mniejszości) jest stopniowe włączanie uczniów ukraińskich do polskich szkół i wspieranie tych placówek w odpowiadaniu na szczególne potrzeby dzieci uciekających przed wojną. Integracja edukacyjna, jeśli się powiedzie, może ożywić praktyki edukacji włączającej, wzmocnić działalność profilaktyczno-wychowawczą szkół, uczyć uczniów funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i przygotować na przyjęcie migrantów z bardziej odległych kultur. Na tych zmianach skorzystają wszystkie dzieci w Polsce (Witkowski, 2023).*

Łatwiej będzie tym osobom mającym uprzednie, pozytywne doświadczenia szkolne w kraju pochodzenia, bo one mogą pomagać w uczeniu się w polskiej szkole. Mając taki bagaż, uczniom będzie prościej dostosować się do reguł szkolnych oraz do wymagań związanych z realizacją programu. Trudniej może być tym, którzy mieli przerwy w edukacji lub długo uczyli się zdalnie. Warto zwrócić uwagę na ten drugi czynnik, bo może on dotyczyć wielu ukraińskich dzieci uchodźczych, które albo w Ukrainie, albo już przebywając w Polsce przez długi czas, uczyły się zdalnie.

Najpierw z powodu pandemii a potem dlatego, że rodzice wybrali dla nich taką formę uczestnictwa w edukacji. Z badań przeprowadzonych przez liczne zespoły badaczy i badaczek wiemy, że długotrwałe pozostawanie w edukacji zdalnej wpływa negatywnie na: rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczących się, na ich osiągnięcia szkolne oraz zdrowie i dotyczy to szczególnie grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Dlatego warto wziąć pod uwagę ten czynnik.

Uczniowie przybywający do nowego kraju mogą mieć różne doświadczenia edukacyjne i kulturowe, które warto uwzględnić, aby zapewnić im jak najlepsze wsparcie w procesie nauki. Ucząc języka edukacji szkolnej, zwróćmy uwagę na wcześniejszą wiedzę nowo przybyłych uczniów i uczennic z kilku powodów. Po pierwsze, wcześniejsza wiedza ucznia czy uczennicy może stanowić solidny fundament, na którym można zbudować dalszą edukację, n.p. jeśli uczeń/uczennica wie, jak przebiega proces fotosyntezy lub czym charakteryzuje się ruch jednostajnie przyspieszony, to łatwiej będzie jemu czy jej nauczyć się mówić o tym w języku polskim. Będzie możliwy transfer wiedzy. W tej sytuacji, w nowym kontekście uczący się musi się nauczyć „tylko nowego języka", a nie dwóch rzeczy – i rozumienia procesu, i języka. Obciążenie poznawcze będzie mniejsze, mniejsza frustracja i większa perspektywa sukcesu edukacyjnego. Po drugie, uwzględnienie wcześniejszej wiedzy i umiejętności uczących się pozwala na zróżnicowanie sposobów uczenia, dostosowanie programu nauczania, uwzględniając posiadane przez uczniów i uczennice umiejętności i zainteresowania. Takie działania mogą wpłynąć na ich zaangażowanie i motywację do nauki. Po trzecie, uwzględnienie wcześniejszej wiedzy uczniów i uczennic pozwala na lepsze zrozumienie indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Może to pomóc w identyfikacji obszarów, w których jest potrzeba dodatkowego wsparcia lub dostosowania. Uwzględnienie wcześniejszej wiedzy nowo przybyłych uczniów i uczennic wzmacnia ich poczucie pewności siebie i własnej wartości. Mogą odczuwać mniejszą marginalizację, a większą chęć integracji.

Jakie strategie można stosować?

- Ocena wcześniejszej wiedzy i umiejętności uczniów/uczennic poprzez przeprowadzanie oceny diagnostycznej kompetencji, aby zidentyfikować poziom wiedzy i umiejętności uczniów/uczennic oraz określić obszary, w których potrzebują dodatkowego wsparcia.
- Organizowanie nauki języka polskiego skoncentrowanej na rozwijaniu języka edukacji szkolnej, potrzebnego do nauki i demonstrowania wiedzy.
- Zapewnienie wsparcia emocjonalnego i psychologicznego dla uczniów i uczennic, którzy/które doświadczają stresu związanego z adaptacją do nowego środowiska szkolnego i koniecznością ponownej nauki w trybie stacjonarnym.
- Organizowanie szkoleń dla nauczycieli na temat metod wspierania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania po długim okresie edukacji zdalnej.
- Regularne spotkania z rodzicami uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, aby informować ich o postępach dzieci, wyjaśniać specyfikę polskiego systemu edukacyjnego oraz angażować ich w proces edukacyjny.
- Stosowanie różnorodnych metod nauczania, które uwzględniają różne style uczenia się oraz wykorzystują wcześniejsze doświadczenia i zainteresowania uczących się, aby zwiększyć ich zaangażowanie i motywację do nauki.
- Przy braku świadectw ze szkoły zdalnej, szkoły mogą przeprowadzać rozmowy i testy w celu oceny umiejętności, wiedzy i kompetencji ucznia. Pozwoli to na właściwe przypisanie ucznia do odpowiedniej klasy.
- Rodzice powinni współdecydować o przydzieleniu ucznia do klasy. Ważne jest, aby rodzice lub opiekunowie prawni byli zaangażowani w proces adaptacji dziecka do nowego systemu edukacji. Ułatwi to naukę i może wpłynąć na motywację do nauki w polskiej szkole.
- Kierowanie uczniów i uczennic, którzy słabo znają lub wcale nie znają języka polskiego, do oddziału przygotowawczego. Oddziały te ułatwią naukę języka edukacji szkolnej oraz adaptację do nowego środowiska edukacyjnego.

Pytania, na które warto sobie odpowiedzieć:

1. Jakie są aktualne umiejętności i kompetencje ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji? Jak można ocenić poziom wiedzy ucznia bez świadectwa?
2. Czy mamy specjalistów/specjalistki mogących/mogące zapewnić wsparcie emocjonalne i psychologiczne uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji doświadczającym stresu związanego z adaptacją w nowym środowisku, po przejściu z nauki zdalnej do stacjonarnej?
3. Jakie formy komunikacji i wsparcia możemy zaoferować rodzicom, aby lepiej zrozumieli polski system edukacyjny i aktywnie uczestniczyli w edukacji swoich dzieci?
4. Jakie mechanizmy oceny możemy wprowadzić, aby regularnie analizować skuteczność naszych działań w zakresie edukacji włączającej i jakie zmiany możemy wprowadzić, aby ją poprawić?
5. Jakie zmiany w naszych procedurach administracyjnych i szkolnych mogą pomóc uczniom z doświadczeniem migracji lepiej zrozumieć i przestrzegać zasady oraz reguły szkolne?
6. Jakie wsparcie może zaoferować szkoła w zakresie nauki języka polskiego? Jakie dodatkowe zasoby są dostępne, aby pomóc uczniowi w adaptacji?

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Problem uczniów, którzy aktualnie korzystają z nauki zdalnej w kraju pobytu, jakim jest Polska, oraz ewentualne zmiany systemów oświaty np. z ukraińskiego na polski, pojawią się niebawem w naszych szkołach. Okazuje się, że wielu imigrantów z Ukrainy w 2022 r. nie trafiło do polskiego systemu oświaty, a uczyli się zdalnie z domu w systemie ukraińskim. Obecnie przepisy prawne normujące tę sytuację powodują powrót tych uczniów do polskich szkół.

Spotykamy dzieci, które np. po wybuchu wojny przyjechały do Polski i od razu poszły do polskiej szkoły – po 3–4 miesiącach nauki uzyskały świadectwo z promocją do wyższej klasy, ale od września poszły do ukraińskiej szkoły zdalnej i „wypadły" z polskiego sytemu na prawie dwa lata. Teraz, ze względu na przepisy, wracają do szkoły polskiej. Sytuacja jest trudna, ponieważ do właściwego rocznikowo „przypisania" ucznia do klasy potrzebne jest świadectwo. Z polskiej szkoły uczeń ma je sprzed prawie 1,5 roku. Dlatego jeśli jest możliwe uzyskanie świadectwa ze szkoły zdalnej, ułatwia to znacznie przyjęcie dziecka, ale niestety w obecnej sytuacji częste są sytuacje, że rodzice twierdzą, że nie mają takiej możliwości ze względu na działania wojenne, brak kontaktu internetowego ze szkołą itp. Nie ma w tym momencie jednoznacznej interpretacji prawnej jak postępować.

[...]

Najczęściej są to uczniowie nieznający języka polskiego i systemu nauki w polskiej szkole. Pamiętajmy wtedy o dobru dziecka i wspierajmy się możliwością określenia umiejętności, wiedzy i kompetencji dziecka w zakresie danego rocznika w oparciu o rozmowę i inne działania sprawdzające. To rodzic współdecyduje, czy to będzie klasa właściwa czy niższa, i składa taki wniosek do dyrektora szkoły. Poziom realizacji programu nauczania w pracy zdalnej jest bardzo różny i często uzależniony od miejsca szkoły (tereny objęte wojną czy bezpieczne), łączności internetowej z placówką, obowiązkowości ucznia i wsparcia w tym okresie przez rodziców. Dzieci podczas pracy zdalnej najczęściej bywały same w domu i aktywny udział w zajęciach nie zawsze miał miejsce, stąd znaczne różnice w poziomie wiedzy tych dzieci. Nieznajomość języka, zaniedbania w umiejętnościach i kompetencjach ucznia w danym roczniku powodują, że najczęściej tacy uczniowie zaczynają u nas w szkole w oddziale przygotowawczym.

(M. Korbanek)

Podsumowanie

Umiejętność zarzadzania w sposób wrażliwy kulturowo jest konieczna w obecnej, zmieniającej się szkole. Przed polską edukacją stoi jeszcze wiele wyzwań, wiele jest niepewności związanych ze zmianami i reformami, ale jedno jest pewne – aby lepiej uczyć i zarządzać w tym nowym, różnorodnym kulturowo kontekście, potrzebne są nowe kompetencje, konieczna jest nowa wiedza. Mamy nadzieję ze ten, napisany przez nas, przewodnik pomoże Państwu lepiej wspierać zarówno nauczycieli i nauczycielki, jak i uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji w zarządzanych przez Państwa szkołach.

Z doświadczeń dyrektora szkoły:

Na zakończenie:

Parę lat temu, dzieci cudzoziemskich było wtedy w naszej szkole jeszcze niewiele. Podczas przejścia korytarzem szkolnym zauważyłem Irinę (klasa II), która smutna stała pod oknem i z zazdrością patrzyła na bawiące się koleżanki. Wyjaśniła mi, że nikt nie chce się z nią bawić. W grupie bawiących się były też dwie dziewczynki z Ukrainy, które już od przedszkola chodziły do naszej placówki i były w klasie z „nową" Iryną (przyjechała ok. 3 miesiące temu). Podszedłem do nich i zapytałem, dlaczego nie bawią się z Iriną. Usłyszałem odpowiedź, która zmieniła moje dalsze podejście do integracji: „Bo my,

proszę Pana, jesteśmy już Polkami, a ona musi się jeszcze uczyć, bo nie zna polskiego". Integracja czy asymilacja? Innym razem może ucieszyłbym się, że jesteśmy tak skuteczni, ale w tym wypadku?

Pamiętajmy! Większość tych dzieci wróci kiedyś do swojego państwa, wrócą odmienieni pobytem i nauką w „obcym-nieobcym" kraju. Ich zadaniem będzie odbudować zniszczony ekonomicznie i społecznie kraj. Niech pobyt w naszych szkołach da im potrzebną wiedzę, nowe doświadczenia i umiejętności, ale nie „róbmy z nich" Polaków w niezamierzony sposób. Pamiętajmy, że ma to być integracja, a nie asymilacja. Oczywiście, że wszyscy mają wybór, ale to my, nauczyciele, mamy pamiętać o tożsamości narodowej swojego wychowanka i we właściwy sposób pomagać i edukować w tym zakresie często nieświadomych do końca rodziców. Nie starajmy się z naszych uczniów zrobić takich samych osób, by nam było „łatwiej pracować". Szanujmy odmienność i uczmy tego innych, korzystając z tego, co najlepsze w naszych relacjach.

Ogólne zasady postępowania w przypadku przyjęcia ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji:

- Kontrola posiadanych dokumentów potwierdzających tożsamość (paszport, dowód, inny dokument potwierdzający tożsamość) dziecka, rodziców i ewentualne ustalenie prawnych kompetencji rodziców wobec dziecka w przypadku rozwodu lub braku ustalenia prawnego ojcostwa w akcie urodzenia itp. W sytuacjach takich jak, np. nieznane matce miejsce pobytu ojca (uzyskanie w takim wypadku odpowiedniego oświadczenia matki, ojca lub prawnego opiekuna).
- Przedstawienie, złożenie oświadczenia lub zgody nieobecnego rodzica na pobyt i naukę dziecka w Polsce.
- Sprawdzenie posiadanej przez rodzica dokumentacji związanej z przebiegiem nauczania dziecka i potwierdzeniem jego poziomu (klasa I, II,..., rodzaj szkoły – poziom podstawowy, poziom szkół średnich itp.). Uzyskanie informacji o ocenach cyfrowych, opisowych, realizowanych

przedmiotach, grupach przedmiotów itp., danych (osiągnięciach, kwestiach wychowawczych, problemach w nauce, stosowanej pomocy psychologiczno-wychowawczej, zaburzeniach i niedostosowaniach rozwojowych itp.).

- Dokonanie wyboru klasy w oparciu o przedstawione dokumenty, ewentualne ustalenie z rodzicami korzystnych dla ucznia/uczennicy i bezstronnych zasad oceny poziomu posiadanych przez niego umiejętności, kompetencji, według których można będzie skierować dziecko do odpowiedniej klasy.
- Unikanie przydzielania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji do klas, w których obserwuje się poważne problemy wychowawcze dotyczące szczególnie relacji rówieśniczych np. w zakresie funkcjonowania nieformalnych grup itp.
- Jeśli to możliwe, nieprzekraczanie liczby 10–15 % uczniów z doświadczeniem migracji w klasie ogólnej.
- Przeprowadzenie rozmów informacyjnych z rodzicami, opiekunami w celu uzyskania wszechstronnych, wyczerpujących wiadomości o dziecku. Przekazanie informacji uczącym nauczycielom/nauczycielkom, wychowawcom/wychowawczyniom. Ustalenie właściwych form i zasad pracy z danym uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji.
- Poinformowanie rodziców lub opiekunów o podjętych decyzjach związanych z funkcjonowaniem dziecka w polskiej szkole, prawach i obowiązkach rodziców, opiekunów.

(M. Korbanek)

4

Bibliografia

- Andrade, A. S., Roca, J. S., & Pérez, S. R. (2023). Children's emotional and behavioral response following a migration: A scoping review. *Journal of Migration and Health*, *7*, artykuł 100176. https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10074795/
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, K., & Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, [*Research Report*] *Défenseur des Droits*. INSHEA: Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document
- Baranowska, A. S. (2020). Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. *Studia Edukacyjne*, (59), 215–236.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.
- Benigno, V., de Jong, J., Van Moere, A. (2017). *How long does it take to learn a language? Insights from research on language learning*. Pearson. https://www.researchgate.net/publication/318233428_How_long_does_

it_take_to_learn_a_language_Insights_from_research_on_language_learning/citations

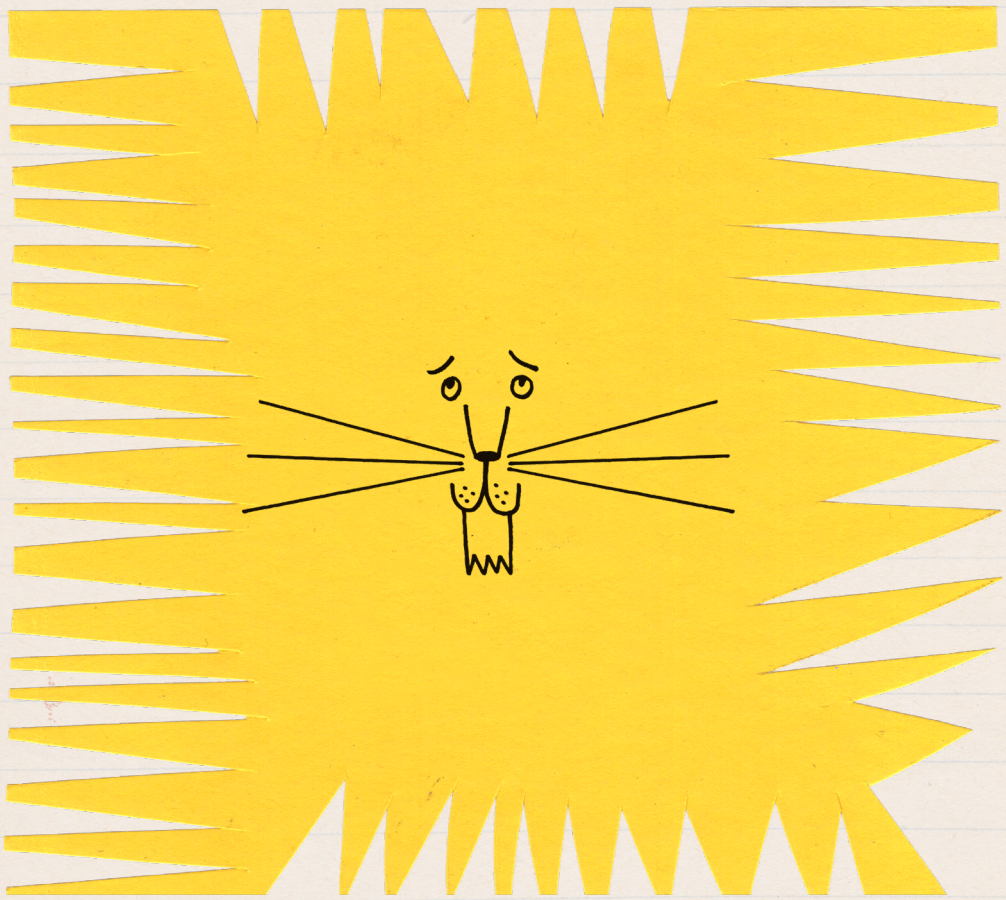
- Błasiak-Tytuła, M. (2022). *Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy. Pierwsze kroki w nauce języka polskiego*. Fine.ngo. https://fine.ngo/elementarz/
- Buja, T. (2023). Jak uczyć przez konteksty, W: M. Grzonka, E. Noworzyn--Pilch (red.), *Humanistyczna edukacja kontekstowa dobre praktyki HEK* (ss. 6–11). Agere Aude.
- Chrostowska, P. (2024). *Uczniowie z Ukrainy. Co mówią nowe dane?* CEO, Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: B. Street, & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, (ss. 71–83). New York.
- Dąbrowska, A., Gołek, B., Szumilas, E. (2018). *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole.* ORE.
- Dilera, S., Avcia, A., & Seydaoglub, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children rasim. *Swiss Medical Weekly*, *133*(1–2), 16–21.
- Dutka-Mucha, M. (2018). Umiejętności skutecznego porozumiewania się – kluczem do sukcesu dyrektora szkoły, W: K. Gawroński, M. Kwiatkowski (red.), *Dyrektor szkoły w procesie zarządzania oświatą* (ss. 344–364). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gates, M. S., Baird, M. D., Master, B. K., Chavez-Herrerias, E. R. (2019). *Principal pipeline. A feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools.* Published by the RAND.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

- Goï, C., Huver, E. (2013). *Accueil des élèves migrants à l'école française: postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives?* W: M. M. Bertucci (red.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine: tensions linguistiques et didactiques? Glottopol*, (21), 117–137.
- Gooden, M. A., Khalifa, M., Arnold, N. W., Brown, K. D., Meyers, C. V., & Welsh, R. O. (2023). *A culturally responsive school leadership approach to developing equity-centered principals: Considerations for principal pipelines.* Wallace Foundation.
- Gottlieb, M., Ernst-Slavit G., (2014). *Academic language in diverse classrooms. Definitions and contexts.* CORWIN SAGE Publication.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji.* Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka i in.
- Grzymała-Moszczyńska, J. (2014). Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, *40*(4), 51–74.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2007). Uchodźcy jako wyzwanie dla polskiego systemu opieki zdrowotnej W: W. Klaus (red.), *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching & The Brain*. CORWIN SAGE Publication.
- Hanemann, U. (2018). *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward.* UNESCO.
- Jurek, A. (2014). *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży. Seria: Z teorią w praktykę*, (4). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Seria-T_201404_AJurek_POP.pdf

- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, *86*(4), 1272–1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383
- Khalifa, M. (2012). A re-new-ed paradigm in successful urban school leadership: Principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, *48*(3), 424–467. https://doi-org.ezproxy.cul.columbia.edu/10.1177/0013161X11432922
- Klein, C. (red.). (2012). Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former, coll. *Cap sur le français de la scolarisation*, Scéren, CNDP-CRDP, 147–158.
- Knight, B. (2018). *How long does it take to learn a language? Insights from research on language learning*. Cambridge University Press.
- Lehmann, A. (2020). Uczeń z Ukrainy po polsku mówi tylko do psa. Szkoła z Poznania ma pierwszy w Polsce program dla dzieci obcokrajowców. *Gazeta wyborcza.* https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,25635908,dzieci-obcokrajowcow-w-poznaniu-jest-szkola-ktora-znalazla.html
- Lesaux, N. K. (2012). Reading and reading instruction for children from low-income and non-English-speaking households. *The Future of children*, *22*(2), 73–88. https://doi.org/10.1353/foc.2012.0010
- Łukasik, J. (2011). *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości wykorzenionej z ideału.* https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1662/09--Komunikacja-a-relacje-w-gronie-nauczycieli--Lukasik.pdf?sequence=1
- Maciejowska, I. (2011). Nauczanie kontekstowe jako skuteczny sposób motywowania w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych na wszystkich etapach kształcenia. W: Nodzyńska, M. (red.), *Metody motywacyjne w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych: monografia* (ss. 16–24). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej.

- Majcher-Legawiec. U. (2022). *Oddział Przygotowawczy w polskiej szkole*. Fundacja im. Mikołaja Reja.
- MEN, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016 r. poz. 1453).
- MEN, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców (Dz. U. z 2011 r. nr 61 poz. 306).
- MEN, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2017 r. z poz. 1655).
- Mendonça Dias, C. (2011). La classe d'accueil, de la pratique à la théorie. *Le langage et l'homme, 46*(2), 111–122.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. W: M. Armagnague-Roucher, J.-F. Bruneaud, *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD),* (ss. 47–62). *École, migration, discrimination*, (2).
- Mikulska, A. (2016). Dziecko chińskie w polskiej szkole: Studium przypadku M. W: R. Dębski, W. T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (ss. 163–176). Księgarnia Akademicka.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2015). *Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców.* W: *TRENDY,* 4.

- Nowakowska, A. (2023). *Bariera językowa jako podstawowa trudność w procesie kształcenia i wychowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych z Ukrainy. Z obserwacji nauczyciela szkoły specjalnej. Terapia specjalna dzieci i dorosłych.* https://terapiaspecjalna.pl/artykul/bariera-jezykowa-jako-podstawowa-trudnosc-w-procesie-ksztalcenia-i-wychowania-dzieci-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych-z-ukrainy
- Pacheco, G. P. (2021). *Building culturally responsive schools: How principals lead secondary public pchools with increasing numbers of Immigrant students.* The George Washington University ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/openview/175887c1b151855dc0f2e3f8c9a79e77/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y
- Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, (2), 171–186.
- Pamuła-Behrens, M. (2021). Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, *4*(182), 161–182. https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.057.14810
- Pamuła-Behrens, M., Morena, K. (2019). Rola motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji – Metoda JES-PL. *Neofilolog*, 52/1. https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.5
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017). *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.* www.metodajes.pl
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL: nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, (2), 4–10.

- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – matematyka*. https://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-ucznio%CC%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M, (2019). *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej.* https://metodajes.pl/wp-content/uploads/2022/04/program-nauczania.pdf
- Pędzich, A. (red.). (2022). *Włącz szkołę! Kodeks Dobrej Współpracy szkół i organizacji społecznych.* https://poledialogu.org.pl/wp-content/uploads/2023/01/WLACZ_SZKOLE_KODEKS.pdfPędzich
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Przegląd literatury przedmiotu: Refleksyjność w kontekście uczenia się Poszukiwanie pojęć, modeli i metod.* CEO. https://alosus.ceo.org.pl/sites/alosus.ceo.org.pl/files/perkowska-klejman_a.pdf
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). Teachers of refugees: a review of the literature. *Education Development Trust*. Berkshire. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France, Alterstice. *Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 7(1), 39–50.
- Strutyńska-Laskus, E., Boczkowska, M., Karwowski, M. (2023). Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji Sources of Teacher Efficacy Questionnaire: Psychometric characteristics of Polish adaptation. *Studia z Teorii Wychowania*, *45*, 261–275.

- Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe Dz.U.2024.737 t.j. Wersja od: 16 maja 2024 r. do 31 sierpnia 2024 r. https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa z dnia 12 marca 2022 r. (Dz.U. z 2022 r., poz. 583), tj. z dnia 13 stycznia 2023 r. (Dz. U. z 2023 r., poz. 103), tj. z dnia 9 lutego 2024 r. (Dz.U. z 2024 r., poz. 167), (ostatnia zmiana: Dz.U. z 2024 r., poz. 854). https://www.inforlex.pl/dok/tresc, DZU.2024.040.0000167,USTAWA-z-dnia-12-marca-2022-r-o-pomocy-obywatelom-Ukrainy-w-zwiazku-z-konfliktem-zbrojnym-na-terytorium-tego-panstwa.html
- Witkowski, J. (2023). Migranci w systemie edukacji: szkoła, internet czy próżnia? *Res Publica Nowa*, (1). https://publica.pl/produkt/migranci-goscie-chciani-i-niechciani-rpn-1-2023
- Żmijewska-Kwiręg, S. (2024). *Współpraca z organizacją społeczną. Dyrektor szkoły*, 1. https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/news/wspolpraca-z-organizacja-spoleczna-sylwia-zmijewska
- Zwiers, J. (2007). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*, *Grades 5–12*. Jossey-Bass Teacher.