

*Agnieszka Regulska
Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek
Andrzej Najda*

Od edukacji do integracji uczniów uchodźczych z Ukrainy

RAPORT Z BADAŃ

Od edukacji do integracji uczniów uchodźczych z Ukrainy

RAPORT Z BADAŃ

*Agnieszka Regulska
Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek
Andrzej Najda*

Od edukacji do integracji uczniów uchodźczych z Ukrainy

RAPORT Z BADAŃ

Lublin 2023

Recenzja naukowa
dr hab. Zbigniew Babicki, prof. UKSW

Projekt okładki, skład i łamanie
Michał Wolski

Wydanie
Fundacja Wspierania Myśli Polskiej
Lublin 2023

ISBN 978-83-963994-3-4

Projekt pn. „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy”, przyjęty do finansowania w drodze konkursu na realizację projektów w ramach programu pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”, ogłoszonego komunikatem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 lipca 2021 r., numer rej. NdS/552155/2022/2022.

<http://integracja.fwmp.pl>



Spis treści

Agnieszka Regulska, Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek

Wprowadzenie7

Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek

Edukacja dzieci uchodźczych z Ukrainy wyzwaniem dla polskiej szkoły9

Od edukacji do integracji 9

Ramy prawne edukacji dzieci z doświadczeniem migracji 12

Dzieci uchodźcze w polskiej szkole 14

Uczeń uchodźczy z Ukrainy – rozwiązania systemowe 15

Specyficzne potrzeby edukacyjne ucznia ukraińskiego 16

Podsumowanie 17

Agnieszka Regulska, Andrzej Najda

Edukacja i integracja uczniów ukraińskich z perspektywy nauczycieli..... 19

Założenia metodologiczne badań własnych 19

Potrzeby edukacyjne dzieci uchodźczych z Ukrainy 22

Adaptacja szkolna i integracja społeczna uczniów z Ukrainy 26

Uwarunkowania procesu uczenia się języka polskiego i języka szkolnej edukacji 32

Potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych i szkoleń 34

Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek

Wnioski i rekomendacje 37

Wnioski z badań 37

W kierunku praktyki 38

Bibliografia..... 42

Wprowadzenie

Uczniowie z Ukrainy – jeszcze na długo przed inwazją rosyjską na ten kraj – stanowili najliczniejszą grupę dzieci z doświadczeniem migracyjnym, uczącą się w polskich szkołach. Wojna za wschodnią granicą zmieniła jednak radykalnie sytuację w polskim systemie edukacji, stawiając przed nauczycielami wiele nowych wyzwań. Dzieci ukraińskie, które przybyły do Polski i zaczęły pobierać naukę w polskim systemie kształcenia, różnią się od tych, które korzystały z niego przed 25 lutego 2022 roku. Uczniowie nazywani w tym raporcie uchodźczymi, a zatem ci, którzy znaleźli się w Polsce w wyniku migracji przymusowej, często niosą ze sobą trudne doświadczenia związane z wojną, nierzadko ocierające się o traumę. Zamiast pełnej rodziny, migrującej w celu polepszenia swojej sytuacji materialnej, mamy młodych uchodźców pod opieką matek i dziadków, których ojcowie pozostali w ojczyźnie (często na służbie) bądź też zginęli na wojnie.

Wydawać by się mogło, że mówienie w takim kontekście o integracji ze społecznością polskiej szkoły czy polskim społeczeństwem może być czymś niestosownym. Jednak przyjęto w tym raporcie założenie, że właśnie w obliczu omówionych trudności integracja jest niezbędną dla uzyskania przez uczniów ukraińskich równowagi emocjonalnej, poczucia bezpieczeństwa i motywacji do nauki. Integracja taka nie wyklucza świadomego pozostawiania w kontakcie z bliskimi

w Ukrainie, w nadziei, że w możliwie najkrótszym czasie powrót tam i podjęcie edukacji w szkole ukraińskiej będą możliwe. Nie wyklucza również pracy edukacyjnej na rzecz przygotowań do tego powrotu, która będzie toczyła się jednocześnie z uczeniem się w polskiej szkole.

Funkcjonowanie w roli ucznia, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, podejmowanie stacjonarnej edukacji, wykonywanie codziennych obowiązków z nią związanych oraz wyznaczanie bliższych i dalszych celów przywracają poczucie normalności i stabilności. Tym samym efektywne wdrożenie dzieci uchodźczych do polskiego systemu kształcenia staje się niezwykle ważnym zadaniem. Nie chodzi tylko o wdrożenie, ale także o przeciwdziałanie ich „znikaniu” z tego systemu, które nie byłoby uzasadnione powrotem do kraju ojczystego.

W projekcie podjęto niezwykle ważny temat **edukacji uczniów uchodźczych** w polskich szkołach, odnosząc ją właśnie do **procesu integracji**. Przyjęto, że to właśnie edukacja gwarantuje sukces tego procesu, przy czym sukces ten obejmuje nie tylko dzieci, ale także ich opiekunów – poprzez szkołę integrowane są nie tylko dzieci, ale również ich bliscy, osoby dorosłe sprawujące na nimi opiekę i będące w kontakcie ze środowiskiem szkoły.

Zakłada się jednocześnie, że podstawą udanej adaptacji i integracji jest znajomość języ-

ka kraju przyjmującego, a w przypadku dzieci w wieku szkolnym – języka szkolnej edukacji. Co prawda, podstawowa znajomość języka polskiego umożliwia skuteczne porozumiewanie się z rówieśnikami, jednak aktywne uczestnictwo w zajęciach szkolnych, jak również w kulturze, jest możliwe dzięki opanowaniu specjalistycznej (przedmiotowej) odmiany polszczyzny.

Celem badań, których wyniki zostaną przedstawione w tym raporcie, było poznanie potrzeb edukacyjnych dzieci uchodźczych z Ukrainy oraz potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących z tymi dziećmi, uwarunkowań procesu nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego, jak również elementów kształcenia językowego z tego zakresu na innych przedmiotach, i ich znaczenia dla adaptacji szkolnej i integracji społecznej ucznia.

Niniejszy raport dotyczy badań przeprowadzonych w ramach **projektu „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy”**. Projekt o charakterze badawczo-wdrożeniowym realizowany był w ramach programu pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki (umowa nr NdS/552155/2022/2022). Głównym jego założeniem była integracja uczniów ukraińskich poprzez rozwijanie ich kompetencji językowych, a jego celem – wyposażenie nauczycieli, poprzez platformę on-line i towarzyszące jej działania, w niezbędne materiały, wiedzę i kompetencje do wspierania tego procesu.

Raport składa się z trzech części: 1) teoretycznej, 2) badawczej oraz z części zawierającej 3) wnioski i rekomendacje. Część empiryczną raportu poprzedza analiza literatury przedmiotu

oraz danych zastanych, w tym obowiązujących regulacji prawnych. W tej części przedstawione zostaną wyzwania związane z edukacją dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskich szkołach. Po wprowadzeniu i wyjaśnieniu istotnych terminów podjęto takie tematy, jak historia obecności dzieci uchodźczych w Polsce i w polskiej szkolnej, ramy prawne funkcjonowania w niej dzieci z doświadczeniem migracji oraz rozwiązania dotyczące uczniów uchodźczych z Ukrainy. Wspomniano też o specyficznych potrzebach uczniów ukraińskich oraz specyfice nauczania języka polskiego jako obcego i jako języka szkolnej edukacji.

Druga część raportu ma charakter empiryczny i przedstawia podjętą problematykę z perspektywy nauczycieli. Po krótkim omówieniu założeń metodologicznych zaprezentowano w niej wyniki badań. Analiza danych została uporządkowana według problemów badawczych, co pozwoliło na omówienie takich tematów, jak potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy, ich adaptacja szkolna i integracja, uwarunkowania uczenia się języka polskiego oraz potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych i szkoleń.

Trzecia i ostatnia część zawiera wnioski z badań oraz rekomendacje do wykorzystania w praktyce edukacyjnej oraz bezpośrednio w ramach działań wdrożeniowych projektu, przy tworzeniu platformy szkoleniowej dla nauczycieli, planowaniu komponentu szkoleniowego oraz tworzeniu materiałów dydaktycznych.

*Agnieszka Regulska
Katarzyna Stankiewicz
Anna Żurek*

Katarzyna Stankiewicz*
Anna Żurek**

Edukacja dzieci uchodźczych z Ukrainy wyzwaniem dla polskiej szkoły

Edukacja dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskiej szkole jest ciągle dużym wyzwaniem zarówno dla całego systemu, jak też samych nauczycieli i uczniów. Wiele rozwiązań zależy od lokalizacji szkoły, wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem dzieci z doświadczeniem migracyjnym, wsparcia z zewnątrz oraz nastawienia i merytorycznego przygotowania nauczycieli. Mimo że pierwszy etap przyjmowania dużej grupy nowych uczniów, który wiązał się z trudnościami infrastrukturalnymi i organizacyjnymi, już minął, to ciągle obecna sytuacja w edukacji wydaje się kryzysowa.

W tej części raportu zostaną przedstawione wyzwania związane z kształceniem dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskiej szkole na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz zastanych danych, w tym obowiązujących aktów prawnych. W pierwszym rozdziale zostaną omówione podstawowe terminy związane ze zjawiskiem uchodźstwa i migracji oraz integracji, jak również teoria adaptacji kulturowej w odniesieniu do modeli kształcenia w polskiej szkole, z uwzględnieniem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Zaprezentowana zostanie krótko

historia obecności dzieci uchodźczych w Polsce i polskiej szkole. Następnie zostaną omówione obowiązujące ramy prawne odnoszące się do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym oraz – na ich tle – rozwiązania przyjęte w odniesieniu do edukacji dzieci uchodźczych z Ukrainy. Istotnym tematem będą też specyficzne potrzeby ucznia ukraińskiego oraz kwestie dotyczące kształcenia językowego oraz nauczania języka szkolnej edukacji. W podsumowaniu tej części raportu zawarte jest zestawienie wyzwań związanych z edukacją i integracją uczniów uchodźczych z Ukrainy w podziale na poszczególne obszary funkcjonowania ucznia.

Od edukacji do integracji

Już od dłuższego czasu najlicniejszą grupę migrantów zarobkowych w Polsce stanowią Ukraińcy (Chmielewska i in. 2016). Tym samym Rzeczpospolita Polska przestaje być w kontekście aktualnych procesów migracyjnych **krajem tranzytowym**, przez który migranci przejeżdżają, by dotrzeć do innych państw, a staje się również celem migracji, w tym uchodźstwa (**krajem imigracyjnym**).

* Dr Katarzyna Stankiewicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0003-0554-4261>.

** Dr hab. Anna Żurek, prof. UWr, Uniwersytet Wrocławski, <https://orcid.org/0000-0003-4216-3636>.

Przyczyną migracji przymusowych są niesprzyjające do pobytu w kraju pochodzenia warunki, przy czym określenie, o jakiego rodzaju warunki chodzi, regulowane jest prawnie i ewoluuje w czasie. Najogólniejszą definicję „**uchodźstwa**” można znaleźć w *Słowniku języka polskiego PWN*, w którym termin ten oznacza „stały lub czasowy pobyt poza granicami własnego państwa, spowodowany przyczynami ekonomicznymi, politycznymi lub religijnymi”¹. Z kolei uchodźca to „ten, kto pod przymusem okoliczności wyjeżdża z miejsca stałego zamieszkania w celu stałego lub czasowego osiedlenia się w obcym państwie lub na innym terytorium własnego państwa”². Zgodnie z takim rozumieniem uchodźstwo wojenne byłoby zatem przymusową migracją z kraju zamieszkania w wyniku zagrażających warunków związanych z działaniami wojennymi na jego terenie. Uchodźstwo może przyjmować formę migracji wewnętrznych i zewnętrznych. Może mieć charakter trwały bądź też ograniczony czasowo.

Na terenie Rzeczypospolitej Polskiej w oparciu o Konwencję Genewską i prawo krajowe funkcjonuje kilka form ochrony międzynarodowej, o którą może ubiegać się cudzoziemiec zagrożony w swoim państwie działaniami wojennymi, różnego rodzaju prześladowaniami, w tym na tle religijnym, oraz naruszeniem praw człowieka. Formy te są zmienne, podobnie jak odnoszące się do nich nazewnictwo. Wśród nich wyróżnia się status uchodźcy, ściśle uregulowany prawnie³ (Kacperska i in. 2019: 141–142).

Natomiast w języku potocznym **uchodźcą** może być każdy **uciekinię** z innego kraju, podczas gdy w prawie termin ten (odnoszący się do „**statusu uchodźcy**” jako formy ochrony międzynarodowej) używany jest bardzo precyzyjnie. Co ciekawe, powstałe w trybie wyjątkowym regulacje prawne w Polsce dotyczące uchodźców wojennych z Ukrainy w dużej mierze nadały Ukraińcom przebywającym na terenie Rzeczypospolitej status wyjątkowy („ochrona tymczasowa”), umożliwiając tymczasowe funkcjonowanie bez potrzeby ubiegania się o wspomniany status uchodźcy. Mimo

to w odniesieniu do tej grupy migrantów w dyskursie publicznym, naukowym oraz w języku potocznym bywa używane pojęcie uchodźstwa wojennego (przyczyną migracji przymusowych są działania wojenne toczące się na terenie kraju pochodzenia), niezależnie od statusu prawnego osób pochodzących z Ukrainy, których to dotyczy (zob. np. Długosz i in. 2022).

Wyzwania związane z ruchami migracyjnymi i integracją imigrantów stają się jeszcze większe w kontekście ostatnich wydarzeń i dużej grupy uchodźców z Ukrainy, która dotarła do Polski. Pojawiła się w Polsce znacząca liczebnie, nowa kategoria rodzin „nie w pełni pełnych” – **matki ukraińskie** uciekające wraz z dziećmi z terenów objętych wojną Ukrainy. Sytuacja tej „niepełności” niewątpliwie jest wyjątkowo trudna i często naznaczona traumą. Do Polski przyjeżdżają kobiety z dziećmi oraz osoby starsze, pozostawiając w kraju pochodzenia mężów, ojców, synów – często zaangażowanych w działania wojenne mężczyzn, których los jest niepewny. Przyjeżdżają też osoby po nagłej stracie kogoś bliskiego. Tym większym wyzwaniem staje się proces integracji społecznej, nawet jeżeli ta integracja miałaby tylko krótkotrwałe cele ze względu na możliwy powrót uchodźców do Ukrainy po zakończeniu działań wojennych.

W debacie na temat migracji jednym z kluczowych pojęć jest „**integracja**”. Warto mieć na uwadze, że to samo pojęcie używane jest w kilku kontekstach, w ramach różnych dyscyplin naukowych. O **integracji** możemy mówić, definiując kwestię spójności społeczeństwa, różnych grup społecznych, bez odniesienia do jego wielokulturowości zarówno w ramach socjologii czy też pedagogiki społecznej, jak i w celu opisanego stopnia włączenia osób niepełnosprawnych do społeczeństwa na gruncie pedagogiki specjalnej (Sakowicz–Boboryko 2010).

Natomiast w **badaniach nad migracjami** integracja rozumiana jest jako powiązanie i funkcjonowanie grup odmiennych kulturowo w spo-

1 <https://sjp.pwn.pl/slowniki/uchod%C5%BAstwo.html> [dostęp: 23.07.2023].

2 <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/uchodzca;5510203.html> [23.07.2023].

3 UDSC (2019), <https://udsc.gov.pl/uchodzcy-2/uchodzcy/prawa-i-obowiazki/prawa/> [dostęp 15.06.2023].

teczeństwie przyjmującym, przy uwzględnieniu pytań o mechanizmy oraz stopień tego powiązania (Grzymała-Kazłowska 2008: 29). W tym ujęciu najczęściej mówi się też o integracji społecznej bądź społeczno-kulturowej, choć warto pamiętać, że również inne **wymiary integracji** są istotne. W literaturze przedmiotu w odniesieniu do imigrantów wymienia się – oprócz wspomnianych wymiarów – aspekt prawno-instytucjonalny, ekonomiczny, tożsamościowy lub przestrzenny (Biernath 2008).

Pojęcie integracji używane jest również w **praktyce instytucjonalnej** w odniesieniu do różnorodności społecznej uwzględniającej migrantów funkcjonujących w danym społeczeństwie. W tym ujęciu to obszar polityki społecznej, w ramach której istotne są – jak zauważa Aleksandra Grzymała-Kazłowska – „działania kształtujące wzajemne relacje między ludnością napływającą i społeczeństwem przyjmującym, minimalizujące problemy i konflikty społeczne” (Grzymała-Kazłowska 2008: 30). To podejście dość praktyczne nastawione na efekt, stawiające pytanie o sposób dojścia do pożądanego stanu.

W kontekście badań nad migracjami chyba najlepiej opisali integrację psychologowie, którzy traktują ją jako jedną ze **strategii akulturacyjnych**, określających wchodzenie imigranta do społeczeństwa przyjmującego (Berry 1997). Integracja byłaby strategią pożądaną z perspektywy tego społeczeństwa, wymagającą jednak wsparcia również ze strony jego przedstawicieli (Grzymała-Moszczyńska 2000: 18–19). Najogólniej można je rozumieć jako kolejne stopnie wchodzenia imigrantów do społeczeństwa przyjmującego, przy czym rozpatrywane są w tym ujęciu ich postawy względem kultury kraju pochodzenia oraz kultury obcej – kraju docelowego migracji. Kolejne stopnie to separacja, adaptacja, integracja i asymilacja. Model strategii adaptacyjnych traktuje wchodzenie w nową kulturę jako proces, zjawisko bardzo dynamiczne. Jednocześnie zakłada się, że imigrant może się „zatrzymać” na każdym z kolejnych stopni, przy czym ostatni z nich wcale nie jest optymalnym dla rozwoju jednostki i współistnienia kultur (Budyta-Budzyńska 2011). Strategie mogą być analizowane zarówno na poziomie jednostki, jak również całych grup i relacji między nimi.

Izolacja (inaczej też separacja) polega na swoistym odcięciu się imigrantów od społeczeństwa przyjmującego i zamknięciu w swojej kulturze. W odniesieniu do edukacji oraz funkcjonowania w kulturze kraju docelowego wiąże się z odrzuceniem jego języka i wartości kulturowej. W to miejsce wchodzi silne utożsamienie z językiem i kulturą kraju pochodzenia (Lipińska 2013: 29).

Adaptacja opiera się na przystosowaniu do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, bez wchodzenia „w głąb”. W tym podejściu nie są wymagane bliskie kontakty z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego ani też wchodzenie w relacje. Na tym poziomie wystarczają kontakty powierzchowne, umożliwiające zaspokojenie podstawowych potrzeb i poradzenie sobie w nowej sytuacji. Możemy mówić np. o „adaptacji ekonomicznej”, która w pierwszej kolejności związana jest z odnalezieniem się imigrantów na rynku pracy (Budyta-Budzyńska 2011). Często używa się również pojęcia „adaptacja szkolna”, wskazując na znaczący początkowy czas obecności dziecka cudzoziemskiego w nowej szkole.

Wspomniana już strategia **integracji** oznacza, jak to ujmuje Paweł Boski, „podwójne TAK dla kultury pochodzenia oraz kultury osiedlenia. Polega ona na przyjęciu kultury społeczeństwa przyjmującego bez wyrzekania się korzeni, swoich wartości czy tradycji” (Boski 2009: 534). W kontekście szkolnym skutkuje pełniejszym odnalezieniem się ucznia z doświadczeniem migracji w szkole kraju docelowego, jego zaangażowanie w poznawanie języka i kultury tego kraju, bez porzucania identyfikacji z kulturą pochodzenia.

W przeciwieństwie do integracji **asymilacja** to kulturowe wykorzenienie ze względu na wpisane w tę strategię dążenie do odcięcia się od swoich korzeni przy jednoczesnym zaangażowaniu w poznawanie nowego języka i kultury kraju przyjmującego. Ta strategia często jest źródłem problemów tożsamościowych imigrantów (Boski 2009: 534; por. Golka 2010: 102–103).

Opisane strategie akulturacyjne mają swoje przełożenie na wybory rodziców oraz stosunek dzieci imigrantów do szkoły i ich motywację do nauki. W literaturze glottodydaktycznej, w odpowiedzi na praktykę nauczania/uczenia się języka

obcego, wyróżniono trzy **modele kształcenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym**. Model integracyjny polega na pełnym włączeniu uczniów cudzoziemskich do edukacji w kraju przyjmującym poprzez naukę w klasach ogólnodostępnych bez uwzględniania stopnia znajomości języka. Model separacyjny natomiast zakłada, że dzieci przez pierwszy okres pobytu na migracji uczęszczają do odrębnych klas, nazywanych oddziałami przygotowawczymi, ucząc się języka do poziomu, który pozwoli im na kontynuowanie efektywnej nauki w klasach z rodzimymi użytkownikami danego języka. Wyróżniono również model mieszany, separacyjno-integracyjny, kiedy to nauce w oddziale przygotowawczym z rozwiniętym modułem kształcenia językowego towarzyszy uczestniczenie w zajęciach w klasach ogólnodostępnych na przedmiotach, podczas których rozwinięte kompetencje językowe nie są wymagane, jak np. na lekcjach wychowania fizycznego (Szul i in. 2018: 110).

W szkole dzieci z doświadczeniem migracji mają do czynienia nie tylko z ogólną odmianą języka polskiego (służącą przede wszystkim codziennej komunikacji), ale również z odmianą specjalistyczną określaną mianem **języka szkolnej edukacji**. Za jego pośrednictwem uczniowie rozwijają swoją wiedzę i umiejętności w obrębie różnych przedmiotów podczas nauczania/uczenia się.

Język szkolnej edukacji składa się z języka instrukcji (np. poleceń) oraz języka treści kształcenia (odnoszących się do poszczególnych przedmiotów szkolnych). Pierwszy z nich służy pracy na lekcji, drugi – wspomaga przekaz wiedzy, pozwala na egzekwowanie efektów uczenia się. Język treści przedmiotowych jest stosunkowo złożony, wykracza poza codzienną komunikację. Opiera się na zdaniach złożonych, zawiera struktury właściwe dla języka pisanego, wykorzystuje pojęcia abstrakcyjne oraz specjalistyczne słownictwo, które pozwala na opisywanie świata wiedzy i nauki, wykracza jednak poza sferę komunikacyjną. Podobnie język instrukcji jest bardziej skomplikowany niż język używany podczas codziennego porozumiewania się, chociaż bazuje na prostszych, powtarzalnych zwrotach, adresowanych bezpośrednio do ucznia (Pamuła-Behrens 2018d; Seretny 2018, 2022; Mikulska 2019).

W sytuacji wielokulturowości, z którą mamy obecnie w Polsce do czynienia, pogłębionej uchodźstwem wojennym z Ukrainy, na poziomie praktyki społecznej, w tym działań edukacyjnych, niezbędne wydaje się podjęcie kroków w kierunku integracji imigrantów, poprzedzonej etapem adaptacji. Skutecznym narzędziem integracji jest edukacja szkolna prowadzona z namysłem nad efektami praktyk dydaktycznych i stosowanymi modelami kształcenia.

Ramy prawne edukacji dzieci z doświadczeniem migracji

W Polsce obowiązuje prawo do edukacji dla wszystkich dzieci, w tym dla dzieci z doświadczeniem migracji. Uczniowie przybywający z zagranicy, zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy, są przyjmowani do publicznych szkół zgodnie z obowiązującymi przepisami. Bezpłatną naukę zapewnia m.in. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. 2022 poz. 2230) oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2023 poz. 900, art. 165, 166, 167). Zapisy ujęte w tych dokumentach realizują ogólne zasady zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku oraz w międzynarodowych konwencjach, takich jak np. Konwencja o Prawach Dziecka.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. po raz pierwszy szczegółowiej określono sposób przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458). Kolejne rozporządzenia z biegiem lat doprecyzowywały te zapisy i uzupełniały, poszerzając m.in. rozumienie „ucznia przybywającego z zagranicy”. W 2015 roku oprócz osób niebędących obywatelami polskimi zaczęto uwzględniać w prawie oświatowym w tej kategorii dzieci polskie, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2015, poz. 31; Dz.U. 2015, poz. 1202). W ten sposób wzięto pod uwagę różnego rodzaju doświadczenie migracyjne uczniów, określając warunki organizacji dla nich dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

Dzięki nowym zapisom prawnym integracyjny model edukacji, polegający na włączaniu dzieci przybyłych z zagranicy do klas ogólnych bez względu na stopień opanowania przez nich języka polskiego, został uzupełniony o model separacyjny (Dz.U. 2016, poz. 1453; Dz.U. 2017, poz. 1655)⁴. Uczniowie nieznający języka polskiego lub znający go na poziomie niewystarczającym do uczestniczenia w regularnych lekcjach z uczniami polskojęzycznymi otrzymali możliwość uczęszczania do oddziałów przygotowawczych. Ich rolą ma być zapewnienie intensywnej nauki języka polskiego uczniom przybywającym z zagranicy, dzięki czemu mają być niwelowane trudności adaptacyjne wynikające z różnic językowo-kulturowych, zmian środowiska edukacyjnego czy też zaburzeń w komunikacji językowej spowodowanymi sytuacjami kryzysowymi lub traumatycznymi.

W oddziałach przygotowawczych nauka języka polskiego odbywa się w wymiarze nie niższym niż 6 godzin tygodniowo zgodnie z programem nauczania opracowanym na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U. 2011 nr 61 poz. 306). Głównym jego celem jest „kształcenie kompetencji językowych oraz rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, rozumianych jako zdolność do posługiwania się językiem w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji społecznej, w jakiej proces komunikacji przebiega, pod względem oczekiwań mówcy wobec innych partnerów rozmowy, celów, jakie stawia sobie mówca, oraz społecznych i konwencjonalnych reguł użycia języka” (Dz.U. 2011 nr 61 poz. 306, pkt. 1, s. 3900). Jak wynika z powyższego, program ten jest skupiony wyłącznie na rozwijaniu praktycznej znajomości polszczyzny, która ma służyć porozumiewaniu się z innymi, nie zaś zdobywaniu wiedzy o świecie w języku polskim na różnych przedmiotach szkolnych (nie dotyczy więc języka edukacji szkolnej). W głównej mierze jest kierowany do osób dorosłych, a nie dzieci i młodzieży.

Z tego też powodu zaczęły powstawać autorskie propozycje programów nauczania dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, przede wszyst-

kim do wykorzystania w oddziałach przygotowawczych i podczas dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego. Jedną z takich propozycji jest *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej* Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej (2019), uwzględniający uczniów posługujących się językiem słowiańskim i niesłowiańskim. Program zostanie szerzej omówiony w rozdziale trzecim tego opracowania.

Z perspektywy kilku lat funkcjonowania alternatywnej formy kształcenia zauważono mocne i słabe strony oddziałów przygotowawczych. Dają one możliwość nadrobienia różnic programowych oraz intensywnej nauki języka polskiego w odpowiednich dla uczniów z doświadczeniem migracji warunkach, z drugiej zaś – ze względu na swój separacyjny charakter – przyczyniają się do powstawania wśród uczniów polskojęzycznych postaw izolacyjnych wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli uczących w oddziale przygotowawczym okazało się dostosowywanie metod i form nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci, dla których język stanowił główną przeszkodę komunikacyjną (Legawiec 2022).

Uczniów przybywających z zagranicy zalicza się do grupy osób mających specyficzne potrzeby edukacyjne, którym przysługuje prawo do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz indywidualizacji kształcenia (Dz.U. 2017 poz. 1591). Oprócz tego mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia (tzw. asystent międzykulturowy), zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły (Ustawa o systemie oświaty, art. 165, ust. 8).

W środowisku glottodydaktyków polonistycznych od kilku lat trwa dyskusja na temat pracy z uczniem posiadającym doświadczenie migracyjne, form wsparcia udzielanych nauczycielom w zakresie nauczania polskiego jako języka obcego i języka szkolnej edukacji. Jak zauważa Mał-

4 Więcej na temat modeli kształcenia, uwzględniających stopień znajomości polszczyzny przez uczniów zagranicznych, zob. Szul 2018: 107–113.

gorzata Pamuła-Behrens: „Działania systemowe skupione są na wsparciu językowym i przedmiotowym uczniów z doświadczeniem migracji. To z pewnością pomoc w obszarze kluczowym, bo znajomość języka kraju przyjmującego, a w szkole w szczególności znajomość języka edukacji szkolnej, warunkuje dobrą integrację” (2018: 176).

Początkowo działania na rzecz edukacji włączającej uczniów zagranicznych traktowano – jak podkreślają Iwona Chrzanowska i Edyta Jachimczak – czysto hipotetycznie ze względu ich marginalną obecność w polskiej szkole (2018). W ciągu ostatnich lat – w wyniku napływu uchodźców z Ukrainy do Polski – sytuacja zmieniła się diametralnie za sprawą licznego napływu uczniów uchodźczych z Ukrainy do Polski, co z kolei spowodowało wiele zmian w przepisach oświatowych.

Dzieci uchodźcze w polskiej szkole

Obecnie największą grupę uczniów, których można określić mianem „uchodźczych”⁵, stanowią w Polsce dzieci ukraińskie, przybyłe na teren Rzeczypospolitej po rozpoczęciu inwazji rosyjskiej na Ukrainę w 2022 roku. Tylko część z nich uczęszcza do polskich szkół, reszta pozostaje w trybie zdalnym w systemie ukraińskim bądź też znajduje się – co jest niezwykle problematyczne – poza jakimkolwiek systemem edukacji. Jak pokazują dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) z końca lutego 2023 roku, w Polsce przebywa obecnie 700 000 dzieci ukraińskich, z czego tylko 200 000 widocznych jest „w systemie”. Liczba ta stopniowo maleje. 116 000 z nich – najwięcej – uczęszcza do polskich szkół podstawowych, przede wszystkim w dużych miastach.

Należy mieć na uwadze, że już po drugiej wojnie światowej w polskich szkołach uczą się uczniowie cudzoziemscy, którzy posiadają w Polsce status uchodźcy lub inną określoną prawem formę ochrony bądź też o taką ochronę się ubiegają. Dostęp tych dzieci do edukacji jest gwarantowany ustawowo, niezależnie od ich statusu. Obejmują je te same regulacje, co inne grupy uczniów z doświadczeniem migracji. Sytuacja wydaje się jednak

niezwykle skomplikowana, zależna od wielu czynników, jak chociażby pochodzenie i doświadczenia nabyte w kraju pochodzenia, status ekonomiczny czy szanse na przyznanie ochrony. Te uwarunkowania wpływają na brak motywacji dzieci do nauki języka polskiego (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016: 151–152).

Najliczniejszą grupą, której udzielono ochrony w Polsce po zakończeniu drugiej wojny światowej, byli greccy uchodźcy polityczni wraz ze swymi dziećmi. Kolejną, w latach pięćdziesiątych XX wieku, stanowili uczniowie koreańscy, w tym dzieci osierocone (po wybuchu wojny między Koreą Północną a Południową). W latach osiemdziesiątych liczby osiedlających się w Polsce uchodźców z dziećmi były niewielkie, w zasadzie niezauważalne dla systemu edukacji (m.in. byli to Chilijczycy, Palestyńczycy, Irańczycy oraz obywatele państw afrykańskich).

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku sytuacja uległa zmianie, a Polska po podpisaniu Konwencji Genewskiej zaczęła rozpatrywać wnioski o ochronę międzynarodową, stając się krajem przyjmujących uchodźców. Często traktowali oni Polskę jako kraj tymczasowy, co miało wpływ na system edukacyjny, ponieważ dzieci z rodzin uchodźców trafiały jedynie na krótki czas do polskich szkół, bez motywacji do nauki (Januszewska 2010: 87–94). Zakres rejonów świata i krajów zdecydowanie się poszerzył, uwzględniając państwa Bliskiego Wschodu i Afryki oraz Federacji Rosyjskiej i byłych republik radzieckich (Januszewska 2010: 99–105). Wśród osób starających się o azyl w Polsce ze wskazanych regionów świata były też „dzieci bez opieki” (poniżej 18 roku życia), przybywające do Polski bez opiekunów, najczęściej osierocone (zob. więcej na ten temat Kolankiewicz 2015).

Napływ uchodźców z określonych krajów i regionów świata warunkowany jest wydarzeniami społeczno-politycznymi i kryzysami, które wywołują wzmożony ruch migracyjny. Znaczący wpływ na obecność dzieci uchodźczych w polskich szkołach po 2000 roku miały wojny rosyjsko-czeczeńskie, w wyniku których wielu obywateli Federacji Rosyj-

5 Często nie mają one formalnie przyznanej w Polsce ochrony międzynarodowej, co już było omówione wcześniej.

skiej czeczeńskiego pochodzenia szukało bezpieczeństwa w Polsce. Co ciekawe, kryzys migracyjny w 2015 roku miał niewielkie przełożenie na strukturę demograficzną w Polsce, natomiast poprzedzające go wydarzenia na ukraińskim Majdanie spowodowały uchodźstwo ukraińskie, widoczne również w polskim systemie oświatowym (por. Adamczyk 2017).

Badacze wskazują na wiele barier utrudniających proces integracji uczniów uchodźczych, z których większość pokrywa się z problemami edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w ogóle. Edyta Januszewska i Urszula Markowska-Manista (2017) wyróżniają specyficzne dla grupy uczniów uchodźczych bariery w zakresie integracji, takie jak doświadczenia uchodźcze dzieci o charakterze traumatycznym, konflikty rówieśnicze oraz brak uczestnictwa dzieci uchodźczych w różnego rodzaju szkolnych inicjatywach, takich jak wycieczki czy dyskoteki (Januszewska, Markowska-Manista: 231–239).

Zasadniczo do tej pory temat pracy z uczniem uchodźczym w polskiej szkole nie był rozwijany – poza pojedynczymi opracowaniami mającymi ułatwiać nauczycielom pracę z konkretnymi grupami uczniów uchodźczych, bardziej odległych kulturowo (jak np. dzieci czeczeńskie), bądź też ogólnie przybliżać samo zjawisko uchodźstwa, jego przyczyny i skutki, oraz budować otwarte postawy uczniów pochodzenia polskiego⁶. Nauczyciele zainteresowani byli przede wszystkim pracą nad motywacją dziecka do nauki języka polskiego, ponieważ ze względu na tymczasowy charakter migracji uchodźczej do Polski i tranzytowość tej migracji z perspektywy polskiej to właśnie stanowiło podstawowe wyzwanie (por. Gmaj i in. 2013).

Najważniejsze z tych wyzwań, również w kontekście uczniów uchodźczych z Ukrainy, są kwestie doświadczeń kryzysowych, w tym wojennych, z którymi często mierzą się dzieci, a które mogą mieć charakter traumatyczny. Są one wyjątkowo trudne dla osób młodych, w trakcie okresu dojrzewania, z nieukształtowaną jeszcze w pełni tożsamością. Jak pisze Ewa Bielska, „osoby niepełnoletnie (dzieci i adolescenty) znajdujące się

w sytuacji uchodźczej najczęściej były świadkami sytuacji wojennych oraz okoliczności związanych z przemocą polityczną, są to osoby opuszczające środowiska, w których struktura społeczna uległa skrajnej dezorganizacji, gdzie konsekwencją wojny lub działania reżimów politycznych jest rozdzielenie rodzin, a jednostki nie mają dostępu do efektywnego systemu wsparcia” (Bielska 2019: 103). Takie wsparcie mogłaby oferować szkoła, działając jednocześnie na rzecz integracji dzieci i rodzin uchodźczych z polskim społeczeństwem.

Uczeń uchodźczy z Ukrainy – rozwiązania systemowe

Polski system edukacji – w związku z kryzysem wywołanym agresją Rosji na Ukrainę i napływem uczniów uchodźczych z Ukrainy do Polski – musiał się zmierzyć z przyjęciem dużej liczbie grupy uczniów ukraińskich z doświadczeniem uchodźstwa, nie będąc do tego w pełni przygotowany. Co prawda pewne regulacje prawne dotyczące wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji zostały już wcześniej opracowane (opisano je w poprzednim rozdziale), jednak nie zawsze były wykorzystywane w praktyce szkolnej. Poza tym rozwiązania, które mogły działać przy niewielkim zróżnicowaniu językowo-kulturowym klasy czy szkoły, przestały być wystarczające w momencie, gdy odsetek uczniów cudzoziemskich w szkołach, zwłaszcza tych zlokalizowanych w dużych i przygranicznych polskich miastach, znacznie wzrósł.

Obecność uczniów uchodźczych w polskiej szkole okazała się wyzwaniem między innymi dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej państwa. W roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 za ważne kierunki działań edukacyjnych przyjęto „doskonalenie kompetencji nauczycieli do pracy z uczniami przybyłymi z zagranicy, w szczególności z Ukrainy, adekwatnie do zaistniałych potrzeb oraz kompetencji nauczycieli nowych przedmiotów wprowadzonych do podstawy programowej”⁷ oraz „doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem

6 Zob. np. <https://migracje.ceo.org.pl/content/opis> [dostęp: 15.06.2023].

7 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023> [dostęp: 9.07.2023].

migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego⁸.

Już 25 lutego 2022 r. – po napaści Rosji na Ukrainę – Minister Edukacji i Nauki określił zasady przyjmowania uczniów uchodźczych do polskich szkół, wsparcia ich procesu nauczania oraz sposoby udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁹. W Ustawie z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (określanej mianem *specustawy*) wprowadzono szczegółowe regulacje dotyczące kształcenia dzieci będącymi obywatelami Ukrainy oraz opieki nad nimi (Dz.U. 2022, poz. 583, ze zm.). W związku z tym zwiększono środki finansowe pochodzące z budżetu państwa na wsparcie zadań oświatowych, zezwolono na inne lokalizacje prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (przy uwzględnieniu szkoły podporządkowanej organizacyjnie), umożliwiono nauczanie w międzyszkolnym i międzygminnym oddziale przygotowawczym, zwiększono liczbę godzin ponadwymiarowych dla nauczyciela. Poza tym stworzono możliwość zatrudnienia pomocy nauczyciela dla osób nieposiadających obywatelstwa polskiego, ale posługujących się polszczyzną w stopniu umożliwiającym wsparcie ucznia uchodźczego. Dla wielu nauczycieli w sytuacji intensywnego napływu uczniów z Ukrainy do szkół tego rodzaju usprawnienia okazały się bezcenne. Specustawa zapewniła również możliwość takiej organizacji kształcenia (w tym zwłaszcza oceniania, klasyfikowania i promowania oraz przeprowadzania egzaminów), które uwzględniałyby potrzeby i możliwości dzieci z Ukrainy.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2022 poz. 566) zwiększono limit dzieci w oddziale przedszkolnym do 28 (jednocześnie zezwalając na przyjęcie maksymalnie 3 dzieci z Ukrainy do danej grupy), a w oddziale klas I, II lub III szkoły podstawowej do 29 (tworząc dodatkowe miejsca dla maksymalnie 4 uczniów będących

obywatelami Ukrainy). Zapisy w nowelizacji rozporządzenia MEN w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, podniesiono limit uczniów z 15 na 25 oraz zwiększono tygodniowy limit godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego jako obcego z trzech na sześć (Dz.U. z 2022 r. poz. 573).

Specyficzne potrzeby edukacyjne ucznia ukraińskiego

Obecność ucznia ukraińskiego z doświadczeniem uchodźczym spowodowała wiele zmian w polskiej szkole na różnych jej poziomach funkcjonowania. Jak podkreślają Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek: „Badania zjawiska uchodźstwa wskazują na takie jego specyficzne elementy, jak przymusowość migracji, nagły charakter decyzji o opuszczeniu kraju pochodzenia, brak uprzedniego przygotowania do zmiany miejsca pobytu, traumatyczne doświadczenia własne lub osób bliskich oraz poczucie tymczasowości obecnej sytuacji. Wszystkie te elementy mają przełożenie na funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym, jego motywację do nauki oraz otwartość na integrację” (Stankiewicz, Żurek 2022a: 2). Wszystkie te elementy znacząco wpływają na proces kształcenia tej grupy uczniów.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach czytamy, że osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, deficytami językowymi, niepowodzeniami edukacyjnymi, po przeżyciu sytuacji kryzysowych i traumatycznych czy z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego na skutek wcześniejszego kształcenia za granicą wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. 2017 poz. 1591, ust. 2.2). Praca z uczniem o specjalnych potrze-

8 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023> [dostęp: 9.07.2023].

9 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekście-obecnej-sytuacji-na-ukrainie> [dostęp: 9.07.2023].

bach edukacyjnych (w tym uczniów z doświadczeniem migracji/uchodźstwa) może odbywać się np. w ramach zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, logopedycznych czy zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne.

Jolanta Rafał-Łuniewska w materiałach informacyjnych przygotowanych na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji podkreśla, że: „Wszelkie oddziaływania edukacyjne i wychowawcze powinny uwzględniać potrzebę zapewnienia uczniom bliskiej i wspierającej oraz, jeśli to możliwe, długotrwałej relacji z dorosłym, np. nauczycielem, wychowawcą, pedagogiem szkolnym, jak również zagwarantowania im bezpieczeństwa, stałości, przewidywalności i dobrostanu” (2022: 10). Rozpoznanie specyficznych potrzeb ucznia z doświadczeniem traumatycznym powinno przebiegać za sprawą wnikliwej obserwacji i odpowiedniej diagnozy (np. dzięki analizie prac uczniowskich, wyników testów pedagogicznych czy ankiet, oraz poprzez rozmowy z dziećmi i ich rodzicami i integrację nowych uczniów z klasą). Wszelkie działania wspierające uczniów ukraińskich powinny przebiegać w ścisłej współpracy nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, lektorów języka polskiego jako obcego, asystentów międzykulturowych, psychologów i pedagogów.

Dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym mają trudności z adaptacją w nowym środowisku szkolnym. Według Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król: „Zdarza się, że odmiennosc kulturowa i nakładające się na nią niskie kompetencje (bądź ich brak) w zakresie porozumienia się w języku polskim powodują, że są one izolowane od grup rówieśniczych. By zaaklimatyzować się w nowej szkole, potrzebują życzliwości ze strony rówieśników oraz kadry pedagogicznej, a także wsparcia dopasowanego do ich indywidualnych, zdiagnozowanych potrzeb” (2019b: 283). Te specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów uchodźczych z Ukrainy dotyczą następujących płaszczyzn:

1. językowo-komunikacyjnej,
2. edukacyjnej,
3. międzykulturowej,
4. psychologiczno-pedagogicznej,
5. integracyjnej.

6. Wsparcie powinno zatem uwzględniać między innymi:

- pokonywanie barier językowych wynikających z nieznaności polszczyzny,
- opracowanie programów nauczania do nauki języka polskiego jako obcego i drugiego,
- efektywne nauczanie języka szkolnej edukacji w odniesieniu do różnych przedmiotów szkolnych,
- zastosowanie metod nauczania odpowiednich do potrzeb i możliwości uczniów uchodźczych,
- niwelowanie różnic programowych oraz różnic mogących być źródłem nieporozumień na tle kulturowym,
- minimalizowanie zagrożeń wynikających z niedostosowania społecznego za sprawą pomocy psychologicznej i pedagogicznej,
- integrowanie uczniów ukraińskich z polskimi,
- współpracę z środowiska szkolnego z rodzicami.

Wszystkie te działania mogą sprzyjać praktycznej realizacji założeń edukacji włączającej nastawionej na indywidualizację procesu kształcenia poprzez stosowanie zróżnicowanych metod i technik nauczania oraz wspieranie różnorodności uczniów: „Inkluzja i postępy edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji są w dużej mierze warunkowane możliwościami, które stwarza im szkoła. Dlatego kadra pedagogiczna powinna dysponować kompetencjami niezbędnymi do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz znać prawne możliwości wspierania uczniów tego typu w trakcie edukacji szkolnej” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2019b: 283). Odpowiednie przygotowanie szkoły i nauczycieli jest bez wątpienia ważnym elementem skutecznego procesu włączania uczniów ukraińskich do życia szkoły.

Podsumowanie

Polska szkoła w ciągu ostatnich lat uległa znacznym zmianom. Z roku na rok przestaje być środowiskiem homogenicznym pod względem językowym i kulturowym, przyjmując coraz więcej uczniów z zagranicy. Obecność uczniów uchodźczych z Ukrainy przyspieszyła wiele wcześniej już rozpoczętych działań, zarówno na poziomie

prawno-organizacyjnym, jak i edukacyjnym. Wśród osób odpowiedzialnych za edukację dzieci uchodźczych rośnie świadomość specyfiki nauczania tej grupy uczniów, jej potrzeb i motywacji.

Jak wynika z licznych raportów i naukowych opracowań, jeszcze wiele wyzwań stoi przed polskimi placówkami oświatowymi, w tabeli 1 ujęto naj-

ważniejsze z nich. Zostały one zestawione tematycznie, z uwzględnieniem różnych rodzajów wyzwań, takich jak organizacyjne, językowo-komunikacyjne, edukacyjne, kulturowe, społeczne, psychologiczno-pedagogiczne i emocjonalne. Przy kolejnych wskazanych problemach zaproponowano działania, które mogą być pomocne w ich rozwiązaniu.

Tabela 1. Wyzwania edukacji dzieci uchodźczych

Rodzaj wyzwania	Problemy
organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> organizacja polskiego systemu oświatowego pod kątem przyjmowania uczniów uchodźczych niewystarczające finansowanie oświaty brak odpowiedniej liczby nauczycieli
językowo-komunikacyjne	<ul style="list-style-type: none"> nauczanie języka polskiego jako obcego rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie języka edukacji szkolnej
edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> diagnozowanie poziomu kompetencji i umiejętności uczniów uchodźczych wyrównywanie różnic programowych polonocentryczna podstawa programowa tworzenie systemu klasyfikowania i oceniania dostosowywanie arkuszy egzaminacyjnych
kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> zapoznajanie uczniów z różnicami kulturowymi i ze strategiami radzenia sobie z nimi rozwiązywanie konfliktów międzykulturowych kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów polskich i zagranicznych
społeczne	<ul style="list-style-type: none"> praca na rzecz integracji uczniów
psychologiczno-pedagogiczne	<ul style="list-style-type: none"> wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla nauczycieli, uczniów uchodźczych i ich rodziców
emocjonalne	<ul style="list-style-type: none"> trudności w zakresie radzenia sobie ze stresem powstałym w wyniku przymusowej migracji, kontaktu z nowym otoczeniem szkolnym i pozaszkolnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stankiewicz, Żurek 2022a: 3–4.

Przedstawione wyzwania w dużej mierze wynikają z sytuacji kryzysowej w edukacji, z którą mamy do czynienia obecnie w Polsce ze względu na napływ dużej liczby dzieci z Ukrainy po napaści zbrojnej Rosji na ten kraj. Dużo problemów wynika ze skali zjawiska oraz specyfiki uczniów uchodźczych, wiele z nich istniało jednak już wcześniej i wymagało odpowiedzi oraz podjęcia aktywnych działań ze strony decydentów, osób odpowiedzialnych za organizację procesu dydaktycznego oraz nauczy-

cieli. Część problemów wskazano w 2021 roku w raporcie Najwyższej Izby Kontroli pt. *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców* (Raport NIK 2019). Obecną sytuację kryzysową można potraktować jako szansę na ponowny namysł nad edukacją dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole. Refleksja ta powinna rozpocząć się od wyzwań związanych z obecnością dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskim systemie edukacji.

Agnieszka Regulska*
Andrzej Najda**

Edukacja i integracja uczniów ukraińskich z perspektywy nauczycieli

W tej części raportu zostaną przedstawione założenia metodologiczne oraz wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy”. Wyniki te oddają perspektywę nauczycieli, ponieważ to oni byli osobami uczestniczącymi w badaniu, zarówno w jego części ilościowej (badania ankietowe), jak i jakościowej (wywiady, warsztaty partycypacyjne). Analiza danych została uporządkowana zgodnie ze sformułowanymi problemami badawczymi, które pozwoliły na wyodrębnienie takich tematów, jak potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy, ich adaptacja szkolna i integracja, uwarunkowania uczenia się języka polskiego oraz potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych i szkoleń. Opinie nauczycieli pozwalają na określenie potrzeb ucznia oraz braków w zakresie możliwości adekwatnej odpowiedzi ze strony kadry pedagogicznej na te potrzeby. Badani próbują odpowiedzieć, jak te braki można uzupełnić poprzez opracowanie specjalistycznych materiałów dydaktycznych oraz zapewnienie środowisku nauczycielskiemu szkoleń z określonej tematyki.

Założenia metodologiczne badań własnych

W tym rozdziale zaprezentowane zostaną podstawowe założenia przeprowadzonych badań. Przedstawione zostaną cele badań, problemy badawcze oraz przyjęte metody badań. Na końcu zostanie opisana próba badawcza.

Celem ogólnym badań było poznanie z perspektywy nauczycieli przebiegu procesu adaptacji szkolnej oraz integracji społecznej dzieci z Ukrainy w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego oraz jako języka edukacji szkolnej, z uwzględnieniem komponentu socjo-kulturowego.

Wśród **celów szczegółowych** badań należy wymienić:

- poznanie potrzeb edukacyjnych dzieci uchodźczych z Ukrainy,
- poznanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących z tymi dziećmi,
- poznanie procesu nauczania języka polskiego jako obcego w szkole oraz kształcenia językowego na innych przedmiotach,
- poznanie znaczenia kształcenia językowego dla adaptacji szkolnej i integracji społecznej uczniów z Ukrainy i członków ich rodzin.

* Dr hab. Agnieszka Regulska, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0002-0988-8339>.

** Ks. prof. dr hab. Andrzej Najda, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0002-0200-0560>.

W ramach badań ilościowych i jakościowych weryfikowane były cztery **główne problemy badawcze**, które sformułowano w formie następujących pytań:

1. Jakie są potrzeby edukacyjne dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach?
2. Jakie jest znaczenie kształcenia językowego dla przebiegu procesu adaptacji szkolnej oraz integracji społecznej dzieci uchodźczych z Ukrainy i członków ich rodziny, z uwzględnieniem komponentu socjo-kulturowego?
3. Jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy, w szczególności nauczycieli języka polskiego?
4. Jak przebiega i czym jest uwarunkowany przebieg procesu nauczania języka polskiego jako obcego, jak również elementy kształcenia językowego z tego zakresu na innych przedmiotach?

Pierwszy i drugi główny problem badawczy zweryfikowano w ramach badań ilościowych,

natomiast drugi i trzeci – w ramach badań jakościowych.

W celu osiągnięcia założonych celów badań wykorzystano strategię jakościową i ilościową. Wykorzystano **metody badań** z zakresu nauk społecznych i językoznawstwa. Diagnoza potrzeb została oparta na badaniu nauczycieli szkół podstawowych z wykorzystaniem strategii ilościowej (CAWI – badanie ankietowe *on-line*) oraz jakościowej (IDI – indywidualne nieskategoryzowane swobodne wywiady pogłębione) z nauczycielami szkół podstawowych, warsztaty partycypacyjne z nauczycielami oraz przedstawicielami ośrodków doskonalenia nauczyciel). Badania przeprowadzono w 2023 roku.

Ankieta on-line skierowana była wyłącznie do nauczycieli szkół podstawowych. Odpowiedzi na pytania ankietowe uzyskano od **311 osób**. Szkoły podstawowe, w których pracowali nauczyciele, zlokalizowane były na terenie całej Polski, choć były nierównomiernie rozłożone w poszczególnych województwach (tabela 2).

Tabela 2. Lokalizacja szkół podstawowych według kryterium województwa

Województwa	N	%
dolnośląskie	12	3,8%
kujawsko-pomorskie	18	5,8%
lubelskie	26	8,3%
lubuskie	6	1,9%
łódzkie	33	10,6%
małopolskie	19	6,1%
mazowieckie	42	13,5%
opolskie	11	3,5%
podkarpackie	9	2,8%
podlaskie	13	4,1%
pomorskie	8	2,5%
śląskie	29	9,3%
świętokrzyskie	16	5,1%
warmińsko-mazurskie	12	3,8%
wielkopolskie	34	10,9%
zachodniopomorskie	23	7,3%
łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W badanej grupie nauczyciele języka polskiego stanowili 29,3%, nauczyciele języka polskiego jako języka obcego zaś było 7,7%. Największy odsetek (63%) stanowili nauczyciele przedmiotów innych niż język polski, w tym najliczniej z zakresu nauczania początkowego (37,2%). W grupie badanych nauczycieli zdecydowana większość (76,9 %) nie pełniła w szkole żadnych funkcji. Dodatkowo zadania realizowało 23,1% nauczycieli, w tym najliczniej funkcję wychowawcy klasy – 56,9%. Wśród osób uczestniczących w badaniu było 12 dyrektorów szkół i 19 zastępców dyrektorów. Jeżeli chodzi o rozkład stażu pracy należy stwierdzić, że najliczniejsi byli badani mający za sobą ponad 20 lat pracy – stanowili 44,1% wszystkich badanych. Znaczną grupę (31,5%) tworzyli nauczyciele ze stażem pracy od 16 do 19 lat.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (72 %) wcześniej nie miała żadnego pedagogicznego doświadczenia pracy z uczniami z innych kra-

jów, w tym z Ukrainy. Niewielkie doświadczenie w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym (po kilku uczniów) zgłosiło 20,6 % pedagogów¹. Jedynie 7,4 % badanych miało szersze doświadczenie w pracy z uczniami z innych krajów.

Wywiady pogłębione przeprowadzone w ramach badań jakościowych skierowane były wyłącznie do nauczycieli szkół podstawowych. Zrealizowano łącznie **50 indywidualnych nieskategoryzowanych swobodnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami**, z uwzględnieniem dyrektorów szkół (20 wywiadów we Wrocławiu, 30 wywiadów w Warszawie). Badani nauczyciele reprezentowali trzy grupy. Byli to: 1) nauczyciele języka polskiego oraz nauczyciele języka polskiego jako obcego, 2) nauczyciele innych przedmiotów, 3) dyrektorzy szkół. W tabeli 3 ujęte zostały rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczących nauczanych przez nich przedmiotów w szkole podstawowej.

Tabela 3. Przedmioty nauczane przez badanych nauczycieli w szkole podstawowej

Nazwa przedmiotu	N			%			
	Warszawa	Wrocław	łącznie	Warszawa	Wrocław	łącznie	
język polski	16	9	25	32%	18%	50%	
język polski jako język obcy	4	2	6	8%	4%	12%	
inny przedmiot – ogółem	10	9	19	20%	18%	38%	
inny przedmiot – rodzaje:	historia	3	1	4	15,7%	5,3%	21,0%
	matematyka	4	2	6	21,1%	10,5%	31,6%
	biologia	1	2	3	5,3%	10,5%	15,8%
	wychowanie fizyczne	2	0	2	10,5%	0%	10,5%
	fizyka	0	3	3	0%	15,8%	15,8%
	informatyka	0	1	1	0%	5,3%	5,3%
łącznie	30	20	50	60%	40%	100%	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników wywiadów z nauczycielami.

1 W raporcie zamiennie używa się określeń nauczyciel – pedagog, by uniknąć powtórzeń natury stylistycznej.

Wśród osób uczestniczących w badaniu 14% osób to nauczyciele pełniący w szkołach podstawowych funkcje kierownicze. W tej grupie większość stanowili dyrektorzy (71,4%), zastępcy dyrektora zaś – 28,6%. Większość nauczycieli (86%) udzielających wywiadów nie pełniła w szkole funkcji kierowniczych.

Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiad, w większości posiadali duży staż pracy w zawodzie: 30% osób miało 20 lat stażu – i więcej, 22% nauczycieli ze stażem 16–19 lat, 16% pedagogów pracowało 12–15 lat w szkole. Wśród badanych było 6% nauczycieli, którzy pracowali w zawodzie od niedawna (do 3 lat), 14% osób posiadało staż 4–7 lat, a 12% respondentów wykazało staż pracy w szkole w przedziale 8–11 lat.

Większość badanych nauczycieli (62%) przed rozpoczęciem konfliktu zbrojnego nie uczyła dzieci z doświadczeniem migracji (w tym ukraińskich). Ten rozkład zmienił się w odniesieniu do nauczania uczniów uchodźczych z Ukrainy – 74% badanych nauczycieli wskazało, że w zespołach klasowych, w których prowadzili lekcje w szkole, były dzieci uchodźcze.

Potrzeby edukacyjne dzieci uchodźczych z Ukrainy

Pierwszy problem badawczy dotyczył potrzeb edukacyjnych dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach. Problemy badawcze szczegółowe odnosiły się do następujących trzech zagadnień z tego zakresu:

1. potrzeb dotyczących kształcenia z zakresu języka polskiego i języka szkolnej edukacji,

2. potrzeb uczniów wynikających z różnic w systemach edukacyjnych Polski i Ukrainy,
3. potrzeb w zakresie wsparcia psychologicznego.

Kształcenie w zakresie języka polskiego i języka szkolnej edukacji

Jeżeli chodzi o potrzeby dzieci uchodźczych z Ukrainy dotyczące kształcenia z zakresu języka polskiego w polskich szkołach pytania ankietowe dotyczyły oceny przez nauczycieli poziomu znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach oraz tego, czy ten poziom pozwala na komunikację w szkole i zrozumienie treści nauczania na poszczególnych przedmiotach.

Ponad połowa ankietowanych nauczycieli oceniła poziom znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach jako słaby. Według co czwartego badanego nauczyciela (25,1%) poziom ten jest bardzo słaby. Znacznie mniejszy odsetek badanych wskazywał na dobrą i bardzo dobrą znajomość języka polskiego u uczniów z Ukrainy – takie opinie wyraziło odpowiednio 14,8% i 1,3% nauczycieli. Część badanych nie potrafiła ocenić poziomu znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy (7%).

Tabela 4 zawiera rozkłady odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich oceny odnośnie do poziomu znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy i rozumienia treści nauczania poszczególnych przedmiotów oraz komunikacji w szkole.

Tabela 4. Czy poziom znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy pozwala na zrozumienie treści nauczania poszczególnych przedmiotów i komunikację w szkole?

Odpowiedzi – skala	N	%
pozwala wszystkim lub prawie wszystkim uczniom z Ukrainy	7	2,2%
pozwala większości uczniów z Ukrainy	26	8,4%
pozwala około połowie uczniów z Ukrainy	68	21,9%
pozwala mniej niż połowie uczniów z Ukrainy	162	52,1%
pozwala tylko pojedynczym uczniom z Ukrainy lub żadnym	35	11,2%
trudno powiedzieć	13	4,2%
łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że w ocenie połowy badanych nauczycieli (52,1%) poziom znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy pozwala mniej niż połowie tych uczniów na zrozumienie treści nauczania poszczególnych przedmiotów i komunikację w szkole. Natomiast 21,9% nauczycieli szacuje, że około połowa uczniów z Ukrainy posługuje się językiem polskim w stopniu wystarczającym na zrozumienie treści nauczania przedmiotów szkolnych i konwersację. 11,2% pedagogów wskazuje, że tylko pojedynczy uczniowie uchodźczy opanowali język polski na poziomie umożliwiającym komunikację i naukę w polskiej szkole. 8,4% nauczycieli ocenia, że poziom znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy pozwala większości tych uczniów na zrozumienie treści nauczania poszczególnych przedmiotów i komunikację w szkole, a 2,2% badanych twierdzi, że pozwala wszystkim lub prawie wszystkim uczniom z Ukrainy.

Różnice programowe

Potrzeby edukacyjne dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach weryfikowane były w obszarze kolejnego szczegółowego problemu badawczego odnoszącego się do potrzeb związanych z kształceniem z zakresu języka szkolnej edukacji oraz wyrównywaniem różnic programowych.

Pytania ankietowe dotyczyły oceny przez nauczycieli następujących aspektów kształcenia:

Czy u uczniów uchodźczych z Ukrainy występują braki w wiedzy z zakresu podstawowych przedmiotów szkolnych (np. matematyki, biologii) na określonym poziomie edukacyjnym?

- Czy istnieje potrzeba wyrównywania różnic programowych i uzupełniania braków wiedzy i kompetencji u dzieci uchodźczych z Ukrainy (np. poprzez zwiększenie liczby zajęć wyrównawczych)?
- Czy konieczne jest wprowadzenie w większym stopniu zindywidualizowania w nauczaniu dzieci uchodźczych z Ukrainy?
- Czy materiały dydaktyczne, z których korzystano ucząc dzieci uchodźcze, pomagały osiągnąć satysfakcjonujące efekty?
- Czy potrzebne są materiały dwujęzyczne (polsko-ukraińskie) do nauki przedmiotów szkolnych (np. matematyki, fizyki)?

W tabeli 5 ujęte zostały rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczących ich oceny czy u uczniów uchodźczych z Ukrainy występują braki w wiedzy z zakresu podstawowych przedmiotów szkolnych (np. matematyki, biologii) na określonym poziomie edukacyjnym.

Jeżeli chodzi o kwestię występowania braków w wiedzy u uczniów z Ukrainy z zakresu podstawowych przedmiotów szkolnych na określonym poziomie edukacyjnym, to zaledwie 3,8% badanych nauczycieli ocenia, że takie braki występują u wszystkich lub prawie wszystkich dzieci uchodźczych, a 10,3% pedagogów uważa,

Tabela 5. Czy u uczniów uchodźczych z Ukrainy występują braki w wiedzy z zakresu podstawowych przedmiotów szkolnych (np. matematyki, biologii) na określonym poziomie edukacyjnym?

Odpowiedzi – skala	N	%
występują u wszystkich lub prawie wszystkich uczniów z Ukrainy	12	3,8%
występują u większości uczniów z Ukrainy	32	10,3%
występują u około połowy uczniów z Ukrainy	97	31,2%
występują u mniej niż połowy uczniów z Ukrainy	69	22,2%
występują tylko u pojedynczych uczniów z Ukrainy lub u żadnego	20	6,4%
trudno powiedzieć	81	26,1%
Łącznie:	311	100%

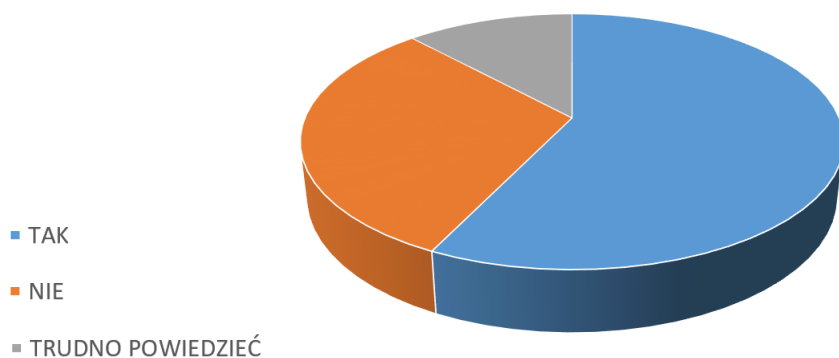
Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

że występują u większości uczniów z Ukrainy. Znacznie większy odsetek badanych nauczycieli łagodniej ocenia skalę tego problemu: 31,2% twierdzi, że braki w wiedzy występują u około połowy uczniów ukraińskich, a 22,2% pedagogów ocenia, że występują u mniej niż połowy dzieci z Ukrainy. Niewielki odsetek badanych wskazuje, że braki w wiedzy występują tylko u pojedynczych uczniów z Ukrainy lub u żadne-

go. Znaczące jest, że co czwarty badany nauczyciel (26,1%) nie ma zdania w tej sprawie.

Diagram 1 zawiera rozkłady odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich oceny, czy istnieje potrzeba wyrównywania różnic programowych i uzupełniania braków wiedzy i kompetencji u dzieci uchodźczych z Ukrainy, na przykład poprzez zwiększenie liczby zajęć wyrównawczych.

Diagram nr 1. Czy istnieje potrzeba wyrównywania różnic programowych i uzupełniania braków wiedzy i kompetencji u dzieci uchodźczych z Ukrainy (np. poprzez zwiększenie liczby zajęć wyrównawczych)?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (57,2%) ocenia, że istnieje potrzeba wyrównywania różnic programowych i uzupełniania braków wiedzy i kompetencji u dzieci uchodźczych z Ukrainy, na przykład poprzez zwiększenie liczby zajęć wyrównawczych. Przeciwnego zdania jest 30,9% pedagogów, zaś 11,9% nie zajęło stanowiska w tej sprawie.

Badani nauczyciele w większości (67, %) twierdzą, że istnieje potrzeba wprowadzenia w większym stopniu zindywidualizowania w nauczaniu dzieci uchodźczych z Ukrainy. Poglądu tego nie podziela 23,8% pedagogów, 8,4% zaś nie odniosło się do tej kwestii ani pozytywnie, ani negatywnie.

Nauczyciele, odnosząc się do dotychczas wykorzystywanych materiałów dydaktycznych, które wykorzystywali ucząc dzieci uchodźcze, w większości (61,7% badanych) ocenili, że materiały te w ograniczonym stopniu pomagały osiągnąć satysfakcjonujące efekty. Zdecydowanie mniejszy odsetek nauczycieli (10,6%) pozytywnie ocenił materiały dydaktyczne jako pozwalające na osiągnięcie satysfakcjonujących efektów. Natomiast 18,3% pedagogów odniosło się negatywnie do tej kwestii. Stanowiska w tej sprawie nie zabrało 9,4% badanych.

Wsparcie psychologiczne

Jeżeli chodzi o poglądy nauczycieli na temat tego, czy istnieje potrzeba wsparcia psychologicznego dzieci uchodźczych z Ukrainy uczących się w polskich szkołach, pytania ankietowe dotyczyły następujących kwestii:

- Czy wśród uczniów z Ukrainy zdarzały się sytuacje świadczące o przeżywanych problemach psychiczno-emocjonalnych związanych z sytuacją uchodźstwa?
- Czego głównie dotyczyły problemy psychiczno-emocjonalne dzieci związane z sytuacją uchodźstwa?
- Czy specyficzna sytuacja dzieci uchodźczych z Ukrainy powinna wymagać zorganizowania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zaangażowaniem specjalistów ukraińskojęzycznych?

W tabeli 6 ujęte zostały rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich oceny tego, czy wśród uczniów z Ukrainy zdarzały się sytuacje świadczące o przeżywanych problemach psychiczno-emocjonalnych związanych z sytuacją uchodźstwa.

Tabela 6. Czy wśród uczniów z Ukrainy zdarzały się sytuacje świadczące o przeżywanych problemach psychiczno-emocjonalnych związanych z sytuacją uchodźstwa?

Odpowiedzi – skala	N	%
zdarzały się u wszystkich lub prawie wszystkich dzieci uchodźczych z Ukrainy	19	6,1%
zdarzały się u większości dzieci uchodźczych z Ukrainy	153	49,2%
zdarzały się u około połowy dzieci uchodźczych z Ukrainy	93	29,9%
zdarzały się mniej niż połowie dzieci uchodźczych z Ukrainy	27	8,7%
zdarzały się tylko pojedynczym dzieciom uchodźczym z Ukrainy lub żadnemu	13	4,2%
trudno powiedzieć	6	1,9%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Na podstawie analizy uzyskanych danych ilościowych można stwierdzić, że w opinii większości badanych nauczycieli wśród uczniów z Ukrainy zdarzały się sytuacje świadczące o przeżywanych problemach psychiczno-emocjonalnych związanych z sytuacją uchodźstwa: niemal połowa pedagogów (49,2%) ocenia, że zdarzały się u większości dzieci uchodźczych, a 29,9% badanych twierdzi, że zdarzały się u około połowy uczniów z Ukrainy. 6,1% nauczycieli wskazuje, że problemy psychiczno-emocjonalne zdarzały się u wszystkich lub prawie wszystkich dzieci uchodźczych. Nieduży

odsetek badanych (4,2%) ocenia, że problemy tego typu zdarzały się tylko pojedynczym dzieciom uchodźczym z Ukrainy lub żadnemu, a 8,7% pedagogów twierdzi, że zdarzały się mniej niż połowie dzieci uchodźczych z Ukrainy. Kilka osób (1,9%) nie wyraziło swego zdania w tej sprawie.

Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie, czego głównie dotyczyły problemy psychiczno-emocjonalne dzieci związane z sytuacją uchodźstwa zaprezentowane zostały w tabeli 7. W związku z możliwością wielokrotnego wyboru rozkłady odpowiedzi się nie sumują.

Tabela 7. Czego głównie dotyczyły problemy psychiczno-emocjonalne dzieci związane z sytuacją uchodźstwa?

Odpowiedzi	N	%	
obniżony nastrój/objawy depresji	217	69,8%	
wycofanie z relacji/zamknięcie w sobie	58	18,6%	
pobudzenie/agresja	32	10,2%	
zachwiane poczucie bezpieczeństwa/niepokój o przyszłość	189	60,8%	
objawy traumy związanej z doświadczeniami wojny	174	55,9%	
inne:	lęk	21	6,7%
	rozkojarzenie/brak uwagi	19	6,1%
	labilność emocjonalna	4	1,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W ocenie 42,4% badanych nauczycieli specyficzna sytuacja dzieci uchodźczych z Ukrainy powinna wymagać zorganizowania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zaangażowaniem specjalistów ukraińskojęzycznych. Przeciwnego zdania jest 26,1% pedagogów. Znaczny odsetek badanych (31,5%) nie zajął stanowiska w tej sprawie.

Adaptacja szkolna i integracja społeczna uczniów z Ukrainy

Drugi problem badawczy dotyczył przebiegu procesu adaptacji szkolnej oraz integracji społecznej dzieci uchodźczych z Ukrainy i członków ich rodziny. Szczegółowe problemy badawcze (przedstawione w części metodologicznej raportu) odnosiły się do następujących czterech zagadnień:

- rozwiązań organizacyjnych sprzyjających adaptacji szkolnej dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskiej szkole oraz wyzwania w tym zakresie;
- nawiązywania kontaktu, komunikacji i budowania relacji przez uczniów uchodźczych z Ukrainy;
- współpracy szkoły z rodzicami/opiekunami dzieci uchodźczych z Ukrainy;
- znajomości polskiej kultury oraz promowania kultury ukraińskiej wśród uczniów uchodźczych z Ukrainy.

Rozwiązania organizacyjne i wyzwania w tym zakresie

W ankiecie nauczyciele zostali zapytani o przyjęte w ich szkole rozwiązania organizacyjne sprzyjające adaptacji dzieci uchodźczych z Ukrainy oraz o występowanie trudności w tym zakresie. Pytania ankietowe obejmowały następujące problemy:

- sytuacja uchodźstwa dzieci przybyłych w wyniku kryzysu wojennego powoduje traktowanie polskiej szkoły jako tymczasowego miejsca, stąd brak ich zaangażowania;
- niedostateczna znajomość języka polskiego jest przyczyną barier w komunikacji z nauczycielami i rówieśnikami w polskiej szkole;

- zły stan psychiczny uczniów uchodźczych z Ukrainy jest spowodowany traumą po doświadczeniach konfliktu wojennego i sytuacją uchodźstwa;
- brak motywacji do nauki i małe zaangażowanie w naukę szkolną u uczniów uchodźczych z Ukrainy;
- dostrzegane przez nauczycieli inne trudności u uczniów uchodźczych z Ukrainy w przebiegu ich adaptacji w polskiej szkole.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że szkoły podstawowe, w których pracują badani nauczyciele, stosują wiele różnych rozwiązań organizacyjnych sprzyjających adaptacji dzieci uchodźczych z Ukrainy. Pomimo że większość dzieci ukraińskich jest włączana do klas razem z polskimi uczniami – stwierdziło tak 91,9% pedagogów, to jednocześnie stosowane są inne środki wspomagające. Najczęściej jest to osoba do pomocy dla nauczyciela do pracy z dziećmi z Ukrainy – na takie rozwiązanie wskazuje 47,3% badanych. Kolejnym wsparciem w przebiegu procesu adaptacji do warunków polskiej szkoły są oddziały przygotowawcze przeznaczone tylko dla uczniów z Ukrainy – 41,5% pedagogów potwierdza funkcjonowanie takich oddziałów w swoich szkołach. 25,4% nauczycieli potwierdza organizację bezpłatnego transportu do szkoły dla dzieci z Ukrainy. Do rzadko stosowanych przez szkoły rozwiązań należy prowadzenie oddziałów przygotowawczych ogólnodostępnych w grupie międzyszkolnej i oddziałów przedszkolnych dla dzieci z Ukrainy – funkcjonowanie takich oddziałów potwierdza odpowiednio 1,3% i 2,9% osób badanych. Należy zauważyć, że w ocenie 37,3% pedagogów dzieci uchodźcze uczą się równolegle w ukraińskim systemie edukacji zdalnej.

W tabeli 8 przedstawione zostały rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich oceny stopnia występowania u uczniów uchodźczych z Ukrainy braku zaangażowania w polskiej szkole w związku z traktowaniem jej jako tymczasowego miejsca pobytu spowodowanego sytuacją uchodźstwa.

Tabela 8. Sytuacja uchodźstwa dzieci przybyłych w wyniku kryzysu wojennego powoduje traktowanie polskiej szkoły jako tymczasowego miejsca, stąd brak zaangażowania.

Odpowiedzi – skala	N	%
u wszystkich lub prawie wszystkich uczniów	30	9,6%
u większości uczniów	143	45,9%
u około połowy uczniów	98	31,5%
u mniej niż połowy uczniów	24	7,7%
tylko u pojedynczych uczniów lub u żadnego	10	3,2%
trudno powiedzieć	6	1,9%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W ocenie 45,9% badanych nauczycieli dostrzegany jest brak zaangażowania u większości uczniów z Ukrainy, gdyż sytuacja uchodźstwa dzieci przybyłych w wyniku kryzysu wojennego powoduje traktowanie polskiej szkoły jako tymczasowego miejsca pobytu. 31,5% pedagogów stwierdza, że problem ten dotyczy około połowy uczniów, 9,6% zaś badanych zauważa u wszystkich lub prawie wszystkich uczniów ukraińskich.

Występowanie trudności w adaptacji uczniów ukraińskich do warunków polskiej szkoły może wiązać się ze słabą znajomością języka polskiego utrudniającą komunikację. W opinii 90,3% nauczycieli u większości uczniów uchodźczych dostrzega się niedostateczną znajomość języka polskiego, co powoduje bariery w komunikacji z nauczycielami i rówieśnikami, a tym samym utrudnia proces adaptacji w polskiej szkole. 5,8% badanych stwier-

dza, że problem ten występuje u około połowy uczniów, a 2,6% odnosi do wszystkich lub prawie wszystkich uczniów. Niewielki odsetek pedagogów (1, %) wskazuje, że słaba znajomość języka polskiego jako trudność w procesie adaptacji dotyczy mniej niż połowy uczniów. Niemal połowa pedagogów (49,2%) traktuje zły stan psychiczny uczniów uchodźczych z Ukrainy jako czynnik utrudniający adaptację w polskiej szkole. Z kolei 6,1% nauczycieli wskazuje, że zły stan psychiczny uczniów uchodźczych występuje u wszystkich lub prawie wszystkich dzieci uchodźczych.

Wyniki badań dotyczących kolejnego problemu, związanego ze skalą występowania braku motywacji do nauki i małego zaangażowania w naukę szkolną u uczniów uchodźczych z Ukrainy, jako czynników utrudniających adaptację szkolną, zaprezentowane zostały w tabeli 9.

Tabela 9. Występuje brak motywacji do nauki i małe zaangażowanie w naukę szkolną u uczniów uchodźczych z Ukrainy.

Odpowiedzi – skala	N	%
u wszystkich lub prawie wszystkich uczniów	6	1,9%
u większości uczniów	21	6,7%
u około połowy uczniów	43	13,8%
u mniej niż połowy uczniów	218	70,1%
tylko u pojedynczych uczniów lub u żadnego	15	4,8%
trudno powiedzieć	8	2,6%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W opinii zdecydowanej większości badanych nauczycieli (70,1%) u mniej niż połowy uczniów uchodźczych z Ukrainy występuje brak motywacji do nauki i małe zaangażowanie w naukę szkolną jako czynniki utrudniające przebieg procesu adaptacji w polskiej szkole. Blisko 14% pedagogów stwierdza, że brak motywacji do nauki i małe zaangażowanie w naukę szkolną dostrzega u około połowy uczniów z Ukrainy, a 6,7% badanych zauważa to u większości dzieci ukraińskich.

Komunikacja i budowanie relacji

Szczegółowy problem badawczy, dotyczący kwestii nawiązywania kontaktu, komunikacji i budowania relacji przez uczniów uchodźczych z Ukrainy, weryfikowany był ocenami nauczycieli odnoszącymi się do stopnia nasilenia/występowania określonych zjawisk, wśród których uwzględniono:

- otwartość uczniów z Ukrainy na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami w polskiej szkole i wchodzenie w nowe relacje;
- spędzanie czasu przez uczniów z Ukrainy poza szkołą z polskimi rówieśnikami;
- trudności językowe uczniów z Ukrainy powodujące wycofywanie się z komunikacji z polskimi uczniami i nauczycielami;
- objawy złej kondycji psychicznej u uczniów z Ukrainy, w związku z wojną i sytuacją uchodźstwa, powodujące postawę wycofania/zamknięcia na integrację w nowej szkole.
- przebywanie przez uczniów z Ukrainy w swoim gronie, rzadkie nawiązywanie rozmów i relacji z polskimi rówieśnikami.

- nieadekwatne do sytuacji społecznych w szkole zachowania uczniów z Ukrainy.

41,6% badanych nauczycieli stwierdza, że większość uczniów z Ukrainy jest otwarta na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami w polskiej szkole i chętnie wchodzi w nowe relacje, 30,2% zaś pedagogów wskazuje, że otwartość ta dotyczy około połowy uczniów ukraińskich. Z kolei 13,5 % nauczycieli otwartość na kontakty dostrzega u wszystkich lub prawie wszystkich uczniów z Ukrainy. Niewielki odsetek badanych (10,9%) przypisuje tę cechę mniej niż połowie uczniów z Ukrainy, a zaledwie 2,9% twierdzi, że otwartość na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami w polskiej szkole i wchodzenia w nowe relacje występuje tylko u pojedynczych uczniów z Ukrainy lub u żadnego.

W ocenie 29,9% badanych nauczycieli około połowa uczniów z Ukrainy spędza czas poza szkołą z polskimi rówieśnikami, 14,5% uważa, że dotyczy to większości uczniów ukraińskich, a 3,2% pedagogów stwierdza, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie z Ukrainy spędzają czas poza szkołą z polskimi rówieśnikami. W dolnych granicach skali szacuje występowanie tego zjawiska 18,3% nauczycieli, którzy wskazują, że tylko pojedynczy uczniowie z Ukrainy spędzają czas poza szkołą z polskimi rówieśnikami. 20,6% badanych wskazuje, że dotyczy to mniej niż połowy dzieci uchodźczych. 13,5% pedagogów nie potrafiło odnieść się do tej kwestii.

Wyniki badań dotyczące kolejnego problemu związanego z trudnościami językowymi uczniów z Ukrainy, powodującymi ich wycofywanie się z komunikacji z polskimi uczniami i nauczycielami, zaprezentowane zostały w tabeli 10.

Tabela 10. Trudności językowe uczniów z Ukrainy powodują wycofywanie się z komunikacji z polskimi uczniami i nauczycielami.

Odpowiedzi – skala	N	%
wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie z Ukrainy	6	1,9%
większość uczniów z Ukrainy	184	59,2%
około połowa uczniów z Ukrainy	79	25,4%
mniej niż połowa uczniów z Ukrainy	22	7,1%
tylko u pojedynczych uczniów z Ukrainy lub u żadnego	15	4,8%
trudno powiedzieć	5	1,6%
łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że 59,2% nauczycieli uważa, że u większości uczniów z Ukrainy trudności językowe powodują wycofywanie się z komunikacji z polskimi uczniami i nauczycielami, a co czwarty badany (25,4%) wskazuje, że problem ten dotyczy około połowy uczniów z Ukrainy. Nieduży odsetek pedagogów (7,1%) szacuje, że trudności językowe – jako powód wycofywania się z ko-

munikacji w szkole – dotyczą mniej niż połowy dzieci ukraińskich.

Tabela 11 prezentuje rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczące skali występowania zjawiska zamknięcia na integrację społeczną z polskimi dziećmi, przejawiającą się w tym, że uczniowie z Ukrainy przebywają w swoim gronie, rzadko nawiązują rozmowy i relacje z polskimi rówieśnikami.

Tabela 11. Uczniowie z Ukrainy przebywają w swoim gronie, rzadko nawiązują rozmowy i relacje z polskimi rówieśnikami.

Odpowiedzi – skala	N	%
wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie z Ukrainy	12	3,8%
większość uczniów z Ukrainy	9	2,9%
około połowa uczniów z Ukrainy	34	10,9%
mniej niż połowa uczniów z Ukrainy	95	30,5%
tylko u pojedynczych uczniów z Ukrainy lub u żadnego	108	34,8%
trudno powiedzieć	53	17,1%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W ocenie 34,8% nauczycieli tylko pojedynczy uczniowie z Ukrainy przebywają w swoim gronie, rzadko nawiązują rozmowy i relacje z polskimi rówieśnikami, a tym samym przyjmują postawę zamknięcia na integrację społeczną z polskimi dziećmi. Znaczny odsetek badanych (30,5%) uważa, że problem ten dotyczy mniej niż połowy uczniów z Ukrainy. I odwrotnie – niewielu badanych wskazuje na dużą skalę tego zjawiska, gdyż zaledwie 2,9% twierdzi, że większość uczniów z Ukrainy przebywa w swoim gronie, rzadko nawiązując rozmowy i relacje z polskimi rówieśnikami, a tylko 3,8% nauczycieli odnosi to zjawisko do wszystkich lub prawie wszystkich. Znaczące jest, że spora grupa pedagogów (17,1%) nie potrafiła ocenić tej kwestii.

Współpraca z rodzicami/opiekunami

Jeżeli chodzi o problem badawczy dotyczący współpracy szkoły z rodzicami/opiekunami dzieci uchodźczych z Ukrainy, pytania ankietowe odnosiły się do oceny przez nauczycieli, czy rodzice/opiekunowie dzieci uchodźczych z Ukrainy:

- kontaktują się ze szkołą i chętnie współpracują z nauczycielami;
- są zaangażowani w pomoc swoim dzieciom w nauce;
- nawiązują kontakty z rodzinami uczniów z Polski;
- przejawiają trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu edukacji, wycofują się ze współpracy z nauczycielami.

W ocenie 63,3% nauczycieli około połowa rodziców/opiekunów dzieci uchodźczych kontaktuje się ze szkołą i chętnie współpracuje z nauczycielami, 9,0% badanych uważa, że dotyczy to większości rodziców, 4,5% zaś twierdzi, że rodzice/opiekunowie współpracują ze szkołą. Na mniejszą skalę współdziałania rodziców dzieci ukraińskich z nauczycielami wskazuje 10,9% pedagogów, zaznaczając, że w ich ocenie kontakty ze szkołą podejmuje mniej niż połowa opiekunów, a 2,9% ocenia, że współpraca dotyczy tylko pojedynczych rodziców lub żadnego. 9,3% badanych nie odniosło się do tej kwestii.

Ponad połowa badanych (54%) uważa, że większość rodziców/opiekunów uczniów uchodźczych

z Ukrainy jest zaangażowana w pomoc swoim dzieciom w nauce, a 7,4% ocenia, że dotyczy to wszystkich lub prawie wszystkich rodziców. W opinii 29,9% badanych około połowa opiekunów udziela pomocy swoim dzieciom w nauce. Niewielki odsetek pedagogów dostrzega problemy w tym zakresie, gdyż zaledwie 0,6% twierdzi, że tylko poje-

dynczy rodzice są zaangażowani w pomoc dzieciom w nauce, a 1,9% ocenia, że takiego wsparcia udziela mniej niż połowa rodziców/opiekunów.

Rozkład odpowiedzi nauczycieli, dotyczących nawiązywania znajomości przez rodziców/opiekunów dzieci uchodźczych z Ukrainy z rodzinami uczniów z Polski, prezentuje tabela 12.

Tabela 12. Rodzice/opiekunowie dzieci uchodźczych z Ukrainy nawiązują znajomości z rodzinami uczniów z Polski.

Odpowiedzi – skala	N	%
wszyscy lub prawie wszyscy rodzice/opiekunowie	15	4,8%
większość rodziców/opiekunów	58	18,6%
około połowa rodziców/opiekunów	94	30,2%
mniej niż połowa rodziców/opiekunów	43	13,8%
tylko u pojedynczych rodziców/opiekunów lub u żadnego	31	9,9%
trudno powiedzieć	70	22,5%
łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Niemal połowa badanych (46,3%) uważa, że występowanie trudności w przystosowaniu się do polskiego systemu edukacji, które powoduje wycofywanie się ze współpracy z nauczycielami, dotyczy mniej niż połowy ukraińskich rodziców/opiekunów. Znaczący odsetek nauczycieli (35,7%) twierdzi, że trudności tego typu występują tylko u pojedynczych rodziców/opiekunów lub u żadnego. Niewielki odsetek (1,3%) pedagogów odnosi to zjawisko do większości rodziców uczniów z Ukrainy, a 2,2% utrzymuje, że dotyczy ono około połowy rodziców. 14,5% badanych nie zajęło stanowiska w tej kwestii.

Znajomość polskiej kultury i promowanie ukraińskiej

Weryfikacja szczegółowego problemu badawczego dotyczącego znajomości polskiej kultury oraz podejścia do kultury ukraińskiej u uczniów uchodźczych obejmowała pytania ankietowe, które odnosiły się do oceny przez nauczycieli, czy dzieci uchodźcze z Ukrainy:

- wykazują chęć dzielenia się swoją kulturą i informacjami o Ukrainie;
- interesują się kulturą i historią Polski, znają

wybrane polskie zwyczaje, tradycje, normy kulturowe;

- czy przeszkadzają im różnice kulturowe i czy pojawiały się na tym tle konflikty między uczniami reprezentującymi różne grupy narodowościowe;
- wykazują postawy tolerancji, szacunku i zrozumienia wobec kultury własnej oraz kultury polskiej.

W opinii 68,2% nauczycieli mniej niż połowa dzieci uchodźczych wykazuje chęć do dzielenia się swoją kulturą i informacjami o Ukrainie, a 14,5% twierdzi, że czynią to tylko pojedynczy uczniowie lub żaden. Natomiast 9,9% badanych wskazuje, że około połowa uczniów z Ukrainy dzieli się swoją kulturą i informacjami o kraju pochodzenia. Zaledwie 2,9% pedagogów uważa, że czyni tak większość dzieci uchodźczych, a 0,6% – że wszyscy lub prawie wszyscy. 3,8% badanych nie wyraziło swojego zdania w tej sprawie.

Rozkład danych ilościowych dotyczących zainteresowania kulturą i historią Polski u dzieci uchodźczych z Ukrainy, ich znajomości wybranych polskich zwyczajów, tradycji, norm kulturowych, zaprezentowany został w tabeli 13.

Tabela 13. Dzieci uchodźcze z Ukrainy interesują się kulturą i historią Polski, znają wybrane polskie zwyczaje, tradycje, normy kulturowe.

Odpowiedzi – skala	N	%
wszyscy lub prawie wszyscy	0	0%
większość	8	2,6%
około połowa	32	10,3%
mniej niż połowa	235	75,6%
tylko pojedynczy uczniowie lub żaden	22	7,1%
trudno powiedzieć	14	4,5%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W opinii zdecydowanej większości nauczycieli (58,8%) tylko pojedynczym uczniom z Ukrainy lub żadnemu przeszkadzają różnice kulturowe i pojawiały się na tym tle konflikty między uczniami reprezentującymi różne grupy narodowościowe. Prawie co czwarty badany (23,8%) stwierdził, że zjawisko to dotyczy mniej niż połowy dzieci uchodźczych. Znaczący odsetek nauczycieli (11,2%) nie odniósł się do tej sprawy. Niewielki

odsetek pedagogów (4,5%) wskazał, że różnice kulturowe i konflikty na tym tle dotyczą około połowy uczniów, natomiast 1,3% odniósł ten problem do większości dzieci.

W tabeli 14 ujęte zostały rozkłady liczbowe i procentowe odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich oceny tego, czy dzieci uchodźcze z Ukrainy wykazują postawy tolerancji, szacunku i zrozumienia wobec kultury własnej oraz kultury polskiej.

Tabela 14. Dzieci uchodźcze z Ukrainy wykazują postawy tolerancji, szacunku i zrozumienia wobec kultury własnej oraz kultury polskiej.

Odpowiedzi – skala	N	%
wszyscy lub prawie wszyscy	13	4,2%
większość	75	24,1%
około połowa	179	57,5%
mniej niż połowa	6	1,9%
tylko pojedynczy uczniowie lub żaden	5	1,6%
trudno powiedzieć	33	10,7%
Łącznie:	311	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W opinii 57,5% badanych około połowa dzieci uchodźczych z Ukrainy wykazała postawy tolerancji, szacunku i zrozumienia wobec kultury własnej oraz kultury polskiej, a 24,1%

nauczycieli uważało, że czyni tak większość. Pojedyncze osoby (4,2%) twierdziły, że postawy takie wykazują wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie ukraińscy.

Uwarunkowania procesu uczenia się języka polskiego i języka szkolnej edukacji

Weryfikacja problemu badawczego dotyczące uwarunkowań przebiegu procesu nauczania języka polskiego jako obcego oraz elementów kształcenia językowego z tego zakresu na innych przedmiotach dokonywała się poprzez uszczegółowienie problematyki badawczej i wykorzystanie strategii jakościowej badań. Wskazano przy tym następujące szczegółowe problemy badawcze:

- Jak nauczyciele oceniają znajomość języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy?
- Jakiego rodzaju wsparcia metodycznego potrzebują nauczyciele w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego?

Przy przedstawieniu wyników danych w dużej mierze oddano głos samym badanym, cytując ich wypowiedzi właściwe dla kolejnych pytań i istotnych aspektów, podjętych w badaniach.

Jak nauczyciele oceniają znajomość języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy?

W większości nauczyciele na poziomie średnim oceniają znajomość języka polskiego u dzieci uchodźczych z Ukrainy:

- Średnio znają język polski. Młodsze dzieci prawie wcale.
- Staram się nie przywiązywać zbyt dużej wagi do poprawności językowej, bo błędów językowych w wypowiedziach uczniów z Ukrainy jest tak dużo, że nie chce ich zniechęcić poprzez ciągłe poprawianie.
- Uczniowie z Ukrainy lepiej radzą sobie z rozumieniem języka polskiego, niż z mówieniem po polsku.
- Dzieci trafiły do szkoły, gdzie był inny język i im się było trudno przestawić, żeby coś rozumieć. Przepisywały (...) to, co było na tablicy. Ale tego słowa mówionego nie rozumiały.
- Staram się stosować krótkie, zwarte zwroty, najprostsze słownictwo. Wciąż mam wrażenie, że uczniowie z Ukrainy nie rozumieją wszystkiego, o czym mówię na lekcji.

Nauczyciele wypowiadali się na temat różnych sposobów komunikacji z uczniami ukraińskimi. Wykorzystywano translatory i słowniki, język zastępczy (angielski, rosyjski), tłumaczenia rówieśników, którzy znali język polski, stosowano proste zwroty językowe i pytania pomocnicze, dopuszczano błędy językowe, używano języka nieformalnego (opisowego) zamiast języka szkolnej edukacji.

- Nasza komunikacja opiera się na wykorzystaniu elektronicznych translatorów.
- Rozmawiamy w jęz. angielskim, jeśli obydwie strony znają podstawy tego języka.
- Umożliwiam korzystanie w czasie lekcji ze słownika polsko-ukraińskiego lub translatora.
- Podczas lekcji staram się stosować język instrukcji typu 'Kto jest bohaterem książki?', 'Gdzie toczy się akcja?', itd. Krótkie, proste komunikaty są naprawdę pomocne.
- Uczniowie z Ukrainy, którzy znają język polski dość dobrze, i znają też swój język ojczysty, pełnią rolę spontanicznych tłumaczy na lekcjach dla rówieśników, którzy słabo znają język polski.
- Próbuję wykorzystywać język rosyjski, który moje pokolenie zna dość dobrze. Wiele słów jest podobnych.

Jakiego rodzaju wsparcia metodycznego potrzebują nauczyciele w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego?

Kolejny szczegółowy problem badawczy dotyczył określenia rodzajów wsparcia metodycznego, jakiego potrzebują nauczyciele w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego w pracy z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy w szkołach podstawowych. Dyspozycje do wywiadów zawierały pytania skierowane tylko do nauczycieli języka polskiego oraz do nauczycieli języka polskiego jako obcego:

- Jakie są Pani/Pana doświadczenia dotyczące nauczania uczniów z Ukrainy języka polskiego?
 - Jakiego rodzaju wsparcia metodycznego potrzebują nauczyciele w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego?
- Jeżeli chodzi o pytanie o doświadczenia dotyczące nauczania dzieci z Ukrainy języka polskiego na-

uczyciele opowiadali w wywiadach o własnej pracy, satysfakcji z osiągnięć zawodowych, a także o trudnościach w pracy z uczniami uchodźczymi. Nauczyciele języka polskiego jako języka obcego wśród własnych doświadczeń w nauczaniu uczniów z Ukrainy języka polskiego przedstawiają kwestie spełnienia zawodowego, satysfakcji z nowego doświadczenia, mając świadomość jak ważnym obszarem edukacji jest nauka dzieci ukraińskich języka polskiego.

- *Od roku nauczam języka polskiego jako drugiego, wcześniej uczyłam w szkole języków obcych, uczyłam angielskiego i rosyjskiego. No i dlatego mam przygotowanie metodyczne do nauki języka obcego, bo to jest jednak troszeczkę, uczenie języka polskiego jako obcego, to jest jednak zupełnie inna praca niż uczenie języka polskiego tak, jak to robią poloniści. Miałam taki kurs na studiach, kończyłam lingwistykę stosowaną na Uniwersytecie Warszawskim i akurat miałam szczęście, że trafiłam na kurs 'nauczanie języka polskiego jako drugiego'.*
- *Bardzo lubię swoją pracę i kontakt z dziećmi uchodźczymi po wybuchu wojny w Ukrainie jest dla mnie niezapomnianym doświadczeniem, nie tylko zawodowym. Trudności dydaktyczne są, ale w każdej sytuacji zastanawiam się jakie rozwiązania należy przyjąć, by te dzieci mogły sprawnie poznać język polski.*

Nauczyciele języka polskiego jako języka obcego przedstawiają też trudności w zakresie nauczania uczniów z Ukrainy, związane z realizacją podstawy programowej z języka polskiego i wskazują na potrzebę modyfikacji tej podstawy, a zwłaszcza jeśli chodzi o zmniejszenie liczby lektur obowiązkowych.

- *Zmiany wymaga podstawa programowa języka polskiego dla osób uczących się tego języka jako obcego. Aktualna wersja jest niedostosowana do możliwości uczniów z Ukrainy i jej realizacja przysparza wiele trudności dla obydwu stron – i dla nas i dla uczniów.*
- *Uważam, że lista lektur obowiązkowych jest zbyt duża. To jest nierealne, aby uczeń średnio znający język polski przeczytał i zrozu-*

miął aż tyle tekstów literackich. Wcześniej mieliśmy przecież dyskusję o tym, czy dla naszych, polskich uczniów zasadny jest tak szeroki zestaw obowiązkowych lektur. Tym bardziej dotyczy to uczniów obcokrajowców.

W odpowiedziach na kolejne pytanie w wywiadach nauczyciele języka polskiego i nauczyciele języka polskiego jako obcego wymienili różne rodzaje wsparcia metodycznego, którego potrzebują. W wypowiedziach pedagogów jako oczekiwane wsparcie metodyczne wymieniane były przede wszystkim:

- gotowe scenariusze lekcji;
- materiały dydaktyczne do nauczania uczniów z Ukrainy wymowy, swobodnego wypowiedziania się na różne tematy i uczestniczenia w konwersacji w języku polskim;
- materiały dydaktyczne do nauczania uczniów z Ukrainy zasad pisowni i ortografii;
- zestawy ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla uczniów ukraińskojęzycznych;
- materiały dydaktyczne do rozwijania umiejętności pisania różnych tekstów szkolnych;
- materiały dydaktyczne do nauczania uczniów z Ukrainy sprawności czytania tekstów ze zrozumieniem w języku polskim;
- techniki nauczania czytania w języku polskim jako obcym, techniki pracy z tekstem;
- materiały dydaktyczne dotyczące nauczania uczniów z Ukrainy słownictwa języka polskiego;
- zestawy ćwiczeń do rozwijania u uczniów z Ukrainy kompetencji leksykalnej i komunikacyjnej;
- gry edukacyjne, projekty edukacyjne.

- *Potrzebujemy materiałów dydaktycznych do nauczania uczniów z Ukrainy polskiej wymowy, swobodnego wypowiedziania się na różne tematy. Z perspektywy glottodydaktyki znajomość języka oceniamy często na podstawie umiejętności mówienia, a postępy w nauce języka przez pryzmat tej umiejętności. Dlatego mówienie jest jedną z najważniejszych sprawności językowych, ponieważ jest to najbardziej naturalna dla człowieka forma ekspresji.*
- *Staram się, aby w każdej mojej lekcji znalazły się ćwiczenia z pisania, o różnym*

stopniu trudności. Bardzo pomocne byłyby gotowe materiały dydaktyczne zawierające na przykład modele wypowiedzi pisemnych, teksty do uzupełnienia wyrazami pod tekstem lub wyrazami z tekstu do przeczytania.

Potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych i szkoleń

Podczas badań realizowanych w strategii jakościowej z wykorzystaniem metody wywiadów (IDI) weryfikacja kolejnego głównego problemu badawczego, dotyczącego wsparcia potrzebnego nauczycielom pracującym w szkołach podstawowych z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy, dokonywała się poprzez uszczegółowienie problematyki badawczej. Pytania w ramach wywiadów skierowane były do nauczycieli języka polskiego, do nauczycieli innych przedmiotów oraz do dyrektorów szkół, i odnosiły się do weryfikacji następujących trzech szczegółowych problemów badawczych:

- Jakich problemów doświadczają nauczyciele w związku z nauczaniem swojego przedmiotu w klasach z dziećmi z Ukrainy?
- Jakie są potrzeby szkoleniowe nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy w szkołach podstawowych, w szczególności nauczycieli języka polskiego?
- Jakiego rodzaju materiały dydaktyczne byłyby pomocne dla nauczycieli do nauczania swoich przedmiotów (w szczególności języka polskiego) w klasach, w których są dzieci z Ukrainy?

Jakich problemów doświadczają nauczyciele w związku z nauczaniem swojego przedmiotu w klasach z dziećmi z Ukrainy?

Największą trudnością, wskazywaną w wywiadach przez większość badanych nauczycieli, okazała się bariera językowa, czyli niedostateczna znajomość języka polskiego u uczniów z Ukrainy. Nauczyciele opisywali trudności w komunikacji na lekcjach, problemy z wyjaśnieniem zagadnień związanych z tematem lekcji, itd. W związku ze słabą znajomością języka dzieciom ukraińskim trudno

było poradzić sobie z treściami z zakresu polskich podstaw programowych.

- *Dzieci po kilku czy kilkunastu tygodniach nauki języka polskiego znają go już w stopniu komunikatywnym, ale do opanowania języka droga jeszcze daleka, a tym samym do opanowania nowej wiedzy przekazywanej w języku polskim.*
- *Uczniowie z Ukrainy mają trudności z rozumieniem poleceń, tekstów matematycznych z podręcznika, wyjaśnień nauczyciela i innych uczniów.*

W wypowiedziach wielu nauczycieli wybrzmiewały kontrowersje, które budziło ocenianie, promowanie i egzaminowanie uczniów z Ukrainy.

- *Dużą trudnością jest ocenianie i klasyfikowanie uczniów ukraińskich. Różnice w odniesieniu do polskich uczniów bywają znaczne. Naprawdę brakuje nam kryteriów do oceniania. Proszę wyobrazić sobie chociażby sprawę najbardziej podstawową – zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego, w którym uczeń z Ukrainy ma przekazać swoją wiedzę. To samo dotyczy egzaminów. To oddzielny, dłuższy temat.*
- *W wielu przypadkach zmuszeni jesteśmy podnosić oceny do pozytywnych, bo przecież gdybyśmy mieli te dzieci zatrzymać w klasach, w których obecnie są, zrobilibyśmy im wielką krzywdę. W razie braku nawet jednej oceny klasyfikacyjnej uczeń nie otrzymuje promocji do następnej klasy.*

Nauczyciele podkreślali także, że praca z uczniami z traumą wojenną jest jednym z największych wyzwań obecnej sytuacji. Jako bardzo dotkliwe kwestie, przedstawiane przez nauczycieli, wskazywali na stres oraz wyobcowanie dzieci i młodzieży z Ukrainy. Nauczyciele zgłaszali brak kompetencji do udzielania fachowej pomocy. Problemem był też brak odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego czy niemożność realizowania zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych.

- Nie wiem, jak mogłabym pomagać i wspierać uczniów ukraińskich. A widzę, że często nie są w najlepszej kondycji psychicznej. Podczas lekcji mam niewiele możliwości, gdyż pracuję z całą klasą. Nie jest to czas na rozwiązywanie jednostkowych problemów.
- Gdy widzę zagubione twarze tych dzieci, mam moralne opory przed stawianiem jakichkolwiek wymagań. Opory te wynikają z poczucia empatii – jak mogę mu wstawić jedynekę, skoro on jest w traumie wojny?

Niektórzy nauczyciele zgłaszali problem preferencyjnego traktowania nowo przybyłych uczniów, co nie najlepiej odbijało się na integracji klasy oraz stanowiło zarzewie konfliktów. Ponadto wielu pedagogów stwierdziło w wywiadach, że brakowało im wspomaganie w integracji klasy wielokulturowej. Inną trudnością był brak kompetencji w zakresie rozwiązywania konfliktów i przeciwdziałania dyskryminacji.

- W szkole zdarzają się przypadki dyskryminacji i wrogości doświadczanej przez uczniów z Ukrainy. Nie potrafię skutecznie na nie reagować, zwłaszcza gdy dowiaduję się po jakimś czasie.
- Konflikty wśród uczniów się zdarzają, również i tych z Ukrainy. Mam wrażenie, że wtedy jest trudniej, bo dochodzą też inne wątki związane z całą sytuacją, na przykład, że my Polacy pomagamy, a oni są tacy 'niewdzięczni', czy przypominanie jakichś zaszczości historycznych, itp. Konflikty często przenoszą się na tego typu tematy, a pierwotny, często drobny przedmiot sporu, zostaje odsunięty.

Kolejny problem, który pojawił się w wypowiedziach nauczycieli, dotyczył niedostatku materiałów dydaktycznych do nauczania dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach, braku odpowiednich ogólnodostępnych i darmowych podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych. Problemem okazało się również dokonywanie wyboru między dostępnymi na rynku materiałami. Nauczyciele sygnalizowali, że wielokrotnie stawali przed koniecznością zdobywania materiałów dydaktycznych we własnym zakresie i finansowania ich z własnych środków.

- W sytuacji, gdy część uczniów nie zna dobrze języka polskiego, zmuszeni byliśmy do dostosowania materiałów dydaktycznych. Najczęściej dokonujemy tego we własnym zakresie, co zajmuje sporo czasu i wysiłku.
- Na rynku dostępnych jest wiele podręczników do nauczania biologii, jednakże gdybyśmy mieli rekomendacje, pewną selekcję pod kątem zastosowania w nauczaniu uczniów ukraińskich, to z pewnością byłoby to bardzo pomocne. Do mojego przedmiotu mało jest materiałów pomocnych w dydaktyce dostosowanych do potrzeb uczniów Ukrainy, którzy nie znają dobrze języka polskiego.

Jakie są potrzeby szkoleniowe nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy w szkołach podstawowych?

Kolejny szczegółowy problem badawczy dotyczył potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy w szkołach podstawowych, w szczególności nauczycieli języka polskiego.

Jeżeli chodzi o potrzebę organizowania nowych form podnoszenia umiejętności i kompetencji metodycznych nauczycieli do pracy dydaktycznej w związku z nauką dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, dyrektorzy szkół zdecydowanie dostrzegali taką potrzebę. Ich zdaniem niezbędne było stałe podnoszenie kompetencji metodycznych kadry nauczycielskiej. Widzieli oni również braki w zakresie ogólnodostępnych materiałów dydaktycznych do pracy w klasie wielokulturowej i z dziećmi z doświadczeniem migracji, w tym z uczniami uchodźczymi z Ukrainy. Wskazywali również na potrzebę podnoszenia umiejętności nauczycieli i specjalistów w zakresie udzielania wsparcia psychologicznego dzieciom z Ukrainy. Szkolenia potrzebne były zatem – w opiniach dyrektorów – nie tylko polonistom, ale całej kadrze pedagogicznej szkoły.

Sami nauczyciele również dostrzegali potrzebę podnoszenia swoich kompetencji we wskazanym obszarze, podając przy tym konkretne tematy szkoleń, które wydawały im się potrzebne. Poza tematami dotyczącymi kształcenia językowego, w tym

nie tylko języka polskiego jako obcego, ale również języka szkolnej edukacji, badani wskazywali na potrzebę pogłębienia swojej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy wychowawczej z uczniem z doświadczeniem traumy. Inne przykładowe podawane przez nauczycieli tematy zebrane zostały poniżej.

- *podstawy prawne dotyczące edukacji uchodźców z Ukrainy w szkole podstawowej;*
- *efektywna praca w klasie z uczniami cudzoziemskimi;*
- *rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej;*
- *wsparcie integracji językowej uczniów - uchodźców z Ukrainy;*
- *rozwijanie motywacji ucznia do nauki.*

Jakiego rodzaju materiały dydaktyczne byłyby pomocne dla nauczycieli do nauczania swoich przedmiotów w klasach, w których są dzieci z Ukrainy?

Na podstawie analizy wywiadów z nauczycielami można wskazać następujące rodzaje materiałów dydaktycznych, które w opiniach badanych nauczycieli byłyby pomocne do nauczania w klasach, w których są dzieci z Ukrainy:

- Nauczyciele zgłaszają potrzebę stworzenia listy rekomendowanych materiałów do nauki języka polskiego.

– *Dużym wsparciem dla nas z pewnością byłoby przygotowanie listy rekomendowanych, sprawdzonych materiałów do nauki języka polskiego. Przypuszczam, że dostępne są różnorodne materiały, ale tracimy wiele czasu na ich analizowanie, aby dokonać wyboru do zastosowania we własnej pracy.*

- Nauczyciele szukają dostosowanych do swoich potrzeb materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego.

– *Potrzebujemy bezpłatnych materiałów do nauczania dzieci z Ukrainy języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim dobrych, przejrzystych podręczników czy też poradnika gramatycznego dla nauczycieli języka polskiego.*

- Nauczyciele nie mają dostępu do odpowiednich narzędzi do diagnozy i opisu poziomu kompetencji przedmiotowych, jak również językowych w powiązaniu z wiedzą przedmiotową.

– *Uczniowie z Ukrainy są na bardzo różnych poziomach wiedzy i umiejętności. Widzę to na swoim przedmiocie, ale podobnie twierdzą też inni nauczyciele. Dużo mówi się o potrzebie diagnozy i opisu poziomu kompetencji przedmiotowych i ja jak najbardziej jestem za tym postulatem. Potrzebne są jednak konkretne narzędzia do takiej diagnozy, które należałoby opracować.*

- Badani poszukują materiałów dydaktycznych z uproszczonymi językowo zadaniami do nauczania poszczególnych przedmiotów.

– *Dla nas przedmiotowców brakuje gotowych zestawów materiałów dydaktycznych z uproszczonymi językowo zadaniami do nauczania. Wielu z nas poświęca przez to sporo więcej czasu na przygotowanie do lekcji, staramy się na przykład przygotować krótkie polecenia, wyjaśnienia, itp. do zadań z biologii czy innego przedmiotu, żeby jakoś efektywnie przeprowadzić lekcje.*

- Nauczyciele widzą potrzebę tematycznego/przedmiotowego słownika polsko-ukraińskiego bądź też przygotowania takich słowniczków do poszczególnych lekcji.

– *Bardzo pomocny byłby słownik polsko-ukraiński, w którym hasła byłyby uporządkowane tematycznie lub według przedmiotów nauczanych w szkole podstawowej.*

- Poloniści proszą o uproszczone teksty literackie, zwłaszcza do klas wyższych szkoły podstawowej, dostosowane do poziomu znajomości języka polskiego przez ucznia z Ukrainy.

– *Koniecznym jest przygotowanie uproszczonych tekstów literackich dla klas IV - VIII. Proszę sobie wyobrazić jak może wyglądać znajomość danej lektury u ucznia, który słabo zna język polski. Dzieci z Ukrainy nie znają polskich powieści i nie są w stanie przeczytać książki.*

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonych badań, zarówno jakościowych, jak i ilościowych, można sformułować liczne wnioski, które będą podstawą do zaproponowania praktycznych rekomendacji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Wyniki badań potwierdziły przyjęte wcześniej założenie o znaczeniu kształcenia językowego w procesie adaptacji szkolnej oraz integracji ucznia uchodźczego z Ukrainy.

Badania pokazały specyfikę nauczania uczniów uchodźczych w polskiej szkole, ich potrzeby (edukacyjne i inne) oraz kompetencje samych nauczycieli oraz ich oczekiwania odnośnie do materiałów dydaktycznych, doksztalcenia się i wsparcia metodycznego w zakresie pracy z uczniem z Ukrainy. Warto przypomnieć, że mamy obecnie w Polsce do czynienia z sytuacją kryzysową w edukacji, wynikającą z przyjęcia do szkół dużej liczby dzieci uchodźczych z Ukrainy (Stankiewicz, Żurek 2022a). Heterogeniczność polskich szkół i poszczególnych klas, zwłaszcza w przypadku szkolnictwa podstawowego, pogłębia się w dużym tempie. Należy jednak pamiętać, że to zróżnicowanie powstaje nie tylko za sprawą uczniów ukraińskojęzycznych. Ciągłe mamy w szkołach uczniów z doświadczeniem migracji z różnych krajów, kultur i języków, co dodatkowo komplikuje sytuację, również w jej edukacyjnym wymiarze (por. Chrzanowska, Jachimczak 2018).

Wnioski z badań

Zebrane opinie nauczycieli pozwalają opisać sylwetkę ucznia z Ukrainy poprzez przedstawienie jego potrzeb, które mają przełożenie również na potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia szkoleniowego. Funkcjonowanie szkolne dziecka uchodźczego zależy od wielu czynników, które zostały opisane w niniejszym raporcie na podstawie przeglądu literatury oraz wyników badań empirycznych. Warto podkreślić, że o ile nauczyciele języka polskiego jako ojczystego oraz jako dodatkowego są w pierwszej kolejności odpowiedzialni za nabywanie przez ucznia z Ukrainy kompetencji językowych, to jednak uczenie się języka ma miejsce również na innych przedmiotach i gwarantuje sukces edukacyjny dziecka również poza lekcją języka polskiego. Jak wykazały badania, należy zwrócić uwagę na rozwijanie języka szkolnej edukacji (tzw. specjalistycznego języka przedmiotowego), który uczniowie poznają na innych przedmiotach, w tym na dodatkowych zajęciach z języka polskiego. Przy takim ujęciu tematu okazuje się, że wszyscy nauczyciele, a nie tylko poloniści, potrzebują wsparcia w zakresie pracy z uczniem uchodźczym z Ukrainy, w tym w obszarze nauczania języka.

Badani nauczyciele wskazali na niski poziom znajomości języka polskiego u dzieci uchodźczych oraz na braki w zakresie znajomości języka przedmiotowego. Ten drugi brak pogłębia tylko różni-

ce programowe, z którymi mierzą się uczniowie wchodzący do nowego systemu edukacji. Dużym wyzwaniem, wskazywanym przez badanych, jest klasyfikowanie uczniów oraz ich przygotowanie do egzaminów ósmoklasisty w sytuacji niedostatecznych kompetencji językowych i przedmiotowych jednocześnie.

W przypadku doświadczenia uchodźczego, które łączy się z poczuciem tymczasowości, widoczny jest również problem braku motywacji do nauki, na który wskazywali wielokrotnie badani nauczyciele. Dziecko, które nie wiąże swej przyszłości z Polską, nie ma motywacji do nauki w polskim systemie oświaty. Poczucie zawieszenia buduje dystans wobec codziennych problemów edukacyjnych i wyzwań w szkole. Utrudnia to adaptację szkolną i uniemożliwia skuteczną integrację z społecznością klasową czy też szkolną.

Innym niezwykle istotnym aspektem, podkreślanym przez rozmówców, jest stan emocjonalny dzieci z Ukrainy, związany z doświadczeniem uchodźstwa. Kadra pedagogiczna w wielu przypadkach nie czuje się kompetentna w zakresie udzielania wsparcia dzieciom doświadczonym wojną, po stracie bliskich, w sytuacji niepewności i stresu.

Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele wskazali również na liczne potrzeby szkoleniowe w zakresie pracy z uczniem uchodźczym, z których duża część dotyczy rozwijania kompetencji językowych i kulturowych, w tym w obszarze języka szkolnej edukacji. Podkreślali również konieczność kształcenia się w zakresie pracy z klasą wielokulturową oraz rozwiązywania konfliktów i działania na rzecz integracji zespołu klasowego.

Nauczyciele dostrzegali braki w zakresie ogólnodostępnych materiałów dydaktycznych do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym z dzieckiem uchodźczym z Ukrainy, formułując przy tym konkretne rekomendacje w tym zakresie, szczegółowo omówione powyżej.

Wyniki badań pokazały, że podjęty temat jest niezwykle aktualny i znaczący społecznie. Dotyczy nauczycieli niezależnie od nauczanego przedmiotu, w tym zwłaszcza polonistów i wychowawców. Wskazane braki i wyzwania wymagają podjęcia konkretnych działań o charakterze wdrożeniowym, które pozwolą na podniesienie jakości kształcenia

uczniów uchodźczych z Ukrainy oraz zapewnią kadrze pedagogicznej większy komfort pracy.

W kierunku praktyki

Przedstawione poniżej rekomendacje odpowiadają na wyzwania zamieszczone w raporcie. Wyodrębniono trzy ważne aspekty. Zakłada się, że pojawiające się wśród zaleceń wymiary edukacji i integracji są ze sobą nierozłącznie powiązane, a głównym narzędziem integracji jest – zgodnie z podstawowymi założeniami całego projektu „Integracja przez język...” – kształcenie językowe i kulturowe. W poniższych obszarach zaleca się podjęcie następujących działań:

Komunikacja, język polski i język szkolnej edukacji

- Przygotowanie szkoły na przyjęcie uczniów uchodźczych z Ukrainy (przygotowanie pozostałych uczniów do kontaktu z nimi, umieszczanie ukraińskich napisów w szkole i w klasie, wykorzystanie istniejących podręcznych słowników i tworzenie własnych, opracowanie i udostępnienie wielojęzycznych „pakietów powitalnych” ukraińskim uczniom i rodzicom (zob. np. Miastowska A. i in. 2019).
- Prowadzenie efektywnej diagnozy kompetencji językowych ucznia uchodźczego.
- Rozwijanie i profesjonalizacja dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego.
- Wsparcie edukacji językowej ucznia poprzez kontakt z asystentem międzykulturowym oraz rówieśnikami znającymi język polski pochodzącymi z Ukrainy (np. poprzez organizowanie tutoringu rówieśniczego; Sajdera 2016).
- Wprowadzenie polsko-ukraińskich językowych zajęć tandemowych (np. Pasięka 2004).
- Rozwijanie komunikacyjnych kompetencji uczniów ukraińskich w zakresie języka polskiego poprzez ich aktywne angażowanie w ramach zajęć niewymagających specjalistycznych umiejętności językowych, jak plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne.
- Prowadzenie zajęć na lekcjach wychowawczych mających na celu wyposażenie wszystkich uczniów wielokulturowych klas w kompetencje rozwiązywania konfliktów, w tym na tle międzykulturowym.

- Zachęcanie uczniów ukraińskich i innych do korzystania w celu wzajemnego komunikowania się z translatorów oraz języka pośrednika, np. angielskiego.

Kształcenie przedmiotowe

- Umożliwienie uczniom ukraińskim wyrównywania różnic programowych poprzez indywidualizację kształcenia oraz dodatkowe zajęcia wyrównawcze.
- Indywidualizacja procesu kształcenia przedmiotowego i jego dostosowanie do bieżącej kompetencji językowej oraz wiedzy z danego przedmiotu ucznia uchodźczego.
- Rozwijanie kompetencji dzieci uchodźczych z zakresu języka edukacji szkolnej poprzez ich pracę własną w klasie ogólnodostępnej pod opieką nauczycieli różnych przedmiotów i asystenta międzykulturowego, podczas dodatkowych zajęć z języka polskiego oraz w ramach kształcenia w oddziale przygotowawczym.
- Zapewnienie uczniom wartościowych i atrakcyjnych materiałów do nauki języka edukacji szkolnej oraz przedmiotowych treści edukacyjnych dostosowanych do ich poziomu znajomości języka polskiego.
- Umożliwienie uczniom ukraińskim korzystania ze słowników i translatorów w ramach lekcji przedmiotowych.

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne

- Rozwijanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, zorientowanego w szczególności na pracę z uczniem z doświadczeniem migracji przymusowej, po stracie i przebytej traumie, z syndromem stresu pourazowego.
- Rozwijanie u ucznia poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji poprzez jego kontakt ze specjalistami oraz odpowiednie kształtowanie atmosfery środowiska szkolnego i klasowego.
- Budowanie motywacji ucznia ukraińskiego do nauki języka polskiego oraz edukacji w polskiej szkole.

Działania na rzecz integracji

- Aktywne wspieranie przez wychowawcę, innych nauczycieli oraz asystenta międzykultu-

rowego procesu integracji dzieci ukraińskich ze społecznością klasową i szkolną.

- Rozwijanie wiedzy kulturowej uczniów pochodzenia polskiego i ukraińskiego oraz ich wrażliwości międzykulturowej.
- Wprowadzanie tutoringu rówieśniczego oraz tandemów językowych.
- Współpraca z otoczeniem społecznym szkoły, instytucjami publicznymi i organizacjami trzeciego sektora w zakresie wsparcia integracji ucznia uchodźczego oraz jego rodziny, angażowanie uczniów w inicjatywy szkolne w środowisku lokalnym.

Współpraca z rodzicami/opiekunami

- Informowanie rodziców/opiekunów uczniów uchodźczych (w miarę możliwości w języku ukraińskim, z wykorzystaniem wsparcia asystenta międzykulturowego lub tłumacza) o specyfice polskiego systemu edukacji, bieżących kwestiach edukacyjnych, wymaganiach, systemie oceniania, promocji itp.
- Angażowanie rodziców/opiekunów uchodźczych w inicjatywy szkolne, zwłaszcza te o potencjale integracyjnym (np. pikniki, wycieczki, rodzinne imprezy sportowe), oraz współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym itp., zaproszenie przedstawicieli rodziców ukraińskich na spotkania szkolnej Rady Rodziców.
- Zapewnienie wsparcia rodzicom ukraińskim ze strony psychologa i pedagoga szkolnego, najlepiej z językiem ukraińskim, bądź we współpracy z asystentem, w celu wsparcia procesu adaptacji szkolnej oraz integracji ich dzieci ze społecznością szkolną oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom doświadczenia uchodźczego.
- Wykorzystanie pomocy lepiej zintegrowanych rodziców ukraińskich w budowaniu współpracy szkoły z rodzicami uchodźczymi, nowo przybyłymi z Ukrainy.

Wsparcie metodyczne dla nauczycieli

- Oferowanie nauczycielom różnego typu szkoleń w formie stacjonarnej oraz on-line, zwłaszcza z zakresu:
 - obowiązujących w Polsce regulacji prawnych i rozwiązań systemowych oraz dy-

- daktycznych w obszarze edukacji ucznia z doświadczeniem migracji, w tym ucznia uchodźczego z Ukrainy;
- nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego;
 - rozwijania kompetencji ucznia w zakresie języka szkolnej edukacji z wykorzystaniem podejścia nauczania przedmiotowo-językowego;
 - oceniania i klasyfikowania uczniów uchodźczych z Ukrainy;
 - przygotowania uczniów uchodźczych z Ukrainy do egzaminu ósmoklasisty z poszczególnych przedmiotów;
 - pracy logopedycznej z dzieckiem pochodzenia ukraińskiego;
 - rozwijania motywacji ucznia do nauki;
 - współpracy z rodzicami uchodźczymi z Ukrainy;
 - komunikacji międzykulturowej;
 - tematyki migracji przymusowej i jej skutków dla dziecka oraz jego rodziny; strategii akulturacyjnych itp.
- Oferowanie doradztwa metodycznego dla nauczycieli i asystentów międzykulturowych z zakresu pracy z dzieckiem uchodźczym i nauczania polskiego jako obcego oraz języka szkolnej edukacji.
 - Wspieranie tworzenia (stacjonarnych oraz w przestrzeni internetowej) pozaszkolnych sieci wsparcia dla nauczycieli pracujących z uczniami uchodźczymi z Ukrainy.
- Materiały dydaktyczne i testy diagnostyczne**
- Tworzenie i nieodpłatne udostępnianie, w tym on-line, różnego typu materiałów dydaktycznych zróżnicowanych pod względem wieku ucznia i poziomu znajomości języka polskiego, wspierających pracę nauczyciela z uczniem uchodźczym z Ukrainy, które obejmowałyby:
 - programy nauczania dostosowane do różnych poziomów znajomości języka polskiego zorientowane na język szkolnej edukacji dla dzieci uchodźczych z Ukrainy;
 - materiały do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży pochodzenia ukraińskiego, z elementami dwujęzyczności;
 - materiały wspierające rozwijanie kompetencji ucznia w języku szkolnej edukacji z poszczególnych przedmiotów nauczania;
 - materiały wspierające przygotowanie uczniów do egzaminów ósmoklasistów;
 - materiały przybliżające polską kulturę i standardy kulturowe;
 - materiały do wykorzystania podczas zajęć rozwijających kompetencje międzykulturowe uczniów;
 - gry i zabawy wspierające integrację klasy wielokulturowej, w tym z udziałem uczniów uchodźczych z Ukrainy.
 - Tworzenie i udostępnianie, w tym on-line, kierowanych do uczniów pochodzenia ukraińskiego testów diagnostycznych z zakresu:
 - biegłości językowej;
 - kompetencji w zakresie języka szkolnej edukacji i in.

* * * * *

Przedstawione rekomendacje mają dość ogólny charakter i nie wyczerpują tematu wsparcia edukacji ucznia uchodźczego z Ukrainy. Ich wprowadzenie zależy od wielu elementów systemu edukacji, w tym od działań na poziomie ministerialnym, decyzji organów prowadzących szkoły, inicjatyw ze strony kuratoriów, ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pe-

dagogicznych oraz organizacji trzeciego sektora, jak również dyrekcji poszczególnych szkół. Zaproponowane działania optymalizacyjne mają na celu lepsze dostosowanie polskiej szkoły do warunków sytuacji kryzysowej, w jakiej się ona znalazła w związku z napływem sporej liczby uczniów uchodźczych z Ukrainy (por. Pyżalski i in. 2022). Oczywiście, rekomendacje dotyczą zwłaszcza

tych szkół, w których dzieci ukraińskich jest więcej i stanowią one wyzwanie dla funkcjonowania placówki oraz jej wyników edukacyjnych.

Wiele z zaproponowanych rekomendacji może być wdrażanych przez samych nauczycieli i asystentów międzykulturowych przy założeniu ich zaangażowania w proces wsparcia uczniów uchodźczych. Jednak to zaangażowanie wymaga również odpowiedniej atmosfery w szkole i adekwatnych decyzji dyrekcji, które będą promować określone działania i inicjatywy, jak również pracę zespołową nauczycieli, bez której podjęcie wielu wyzwań nie jest w ogóle możliwe.

Niezwykle istotne jest także zaangażowanie samych rodziców/opiekunów z Ukrainy w działania na rzecz wsparcia edukacji i integracji ich dzieci w polskiej szkole. Szkoła może stać się dla nich środowiskiem przyjaznym, otwartym, w którym mogą nawiązywać nowe kontakty, w tym z rodzicami innych uczniów jako przedstawicielami polskiego społeczeństwa (por. Stankiewicz

2019). W ten sposób edukacja szkolna dzieci może sprzyjać również integracji ukraińskich rodziców na poziomie lokalnym i ogólnokrajowym.

Zaproponowane działania w dużej mierze koncentrują się na wsparciu kształcenia językowego uczniów uchodźczych, z uwzględnieniem kompetencji w zakresie języka edukacji szkolnej. Tym samym znajomość języka traktowana jest tutaj jako główne narzędzie integracji, bez którego niemożliwa jest adaptacja do nowych warunków, zarówno w przestrzeni edukacji, jak również w innych obszarach życia społecznego. To właśnie znajomość języka gwarantuje zadowalającą integracją szkolną dziecka oraz jego sukces edukacyjny.

Warto mieć na uwadze, że wszelkie działania wspierające efektywną edukację dzieci uchodźczych z Ukrainy służą jednocześnie budowaniu pozytywnego wielokulturowego środowiska klasy i szkoły oraz wspierają kształcenie innych uczniów z doświadczeniem migracji.

Bibliografia

Opracowania naukowe

- Adamczyk A. (2017), *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka imigracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 1(163), s. 307–331.
- Berry J. W. (1997), *Immigration, acculturation, and adaptation*, „Applied Psychology”, nr 46 (1), s. 5–34.
- Bielska E. (2019), *Uczeń uchodźca – doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułożenie szkoły*, [w:] I. Przybylska (red.), *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 101–117.
- Biernath M. (2008), *Różnorodność integracji. Wymiary i mechanizmy procesu integracji*, [w:] A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa UW, Warszawa, s. 180–206.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.
- Budyta-Budzyńska M. (2011), *Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego*, <http://www.migracje.civitas.edu.pl/migracje/index.php/pl/adaptacja-integracja-asymilacja--proba-ujecia-teoretycznego> [dostęp: 17.05.2023].
- Butrymowicz M. (2016), *Prawo imigracyjne Wielkiej Brytanii. Zarys problemu*, [w:] M. Butrymowicz, P. Kroczyk (red.), *Prawne i ekonomiczne aspekty migracji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków, s. 7–29.
- Chmielewska I., Dobroczyk G., Puzyńkiewicz J. (2016), *Obywatele Ukrainy pracujący w Polsce – raport z badania*, NBP, Warszawa, https://www.nbp.pl/aktualnosci/wiadomosci_2016/20161212_obywatele_ukrainy_pracujacy_w_polsce_%E2%80%93_raport_z_badania.pdf [dostęp: 18.06.2023].
- Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2018), *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 21, s. 89–104, <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.05> [dostęp: 20.06.2023].
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D. (2022), *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Academicon, Lublin.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022), *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe. Eurydice report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Gmaj K., Igllicka K., Walczak B. (2013), *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, SCHOLAR, Warszawa.

- Golka M. (2010), *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Grzymała-Kazłowska A. (2008), „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa UW, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, NOMOS, Kraków,
- Januszewska E. (2010), *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojennym a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kacperska E., Kacprzak M., Kmiec D., Król A., Łukasiewicz K. (2019), *Migracje międzynarodowe w Europie. Trendy – problemy – wyzwania*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Kolankiewicz, M. (2015), *Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce – podstawowe problemy i formy pomocy. Dziecko krzywdzone*, „Teoria, badania, praktyka”, nr 14(2).
- Legawiec U. (2022), *Oddział przygotowawczy w polskiej szkole*, Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja, Kraków, <https://zpe.gov.pl/a/oddzial-przygotowawczy-w-polskiej-szkole/DHnFujCeR> [dostęp: 20.07.2023].
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Miastowska A. i in. (2019), *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, Biuro Edukacji m. st. Warszawy, Warszawa, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjv5mx84mBAxVI-IsKHxrcAS0QFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fum.warszawa.pl%2Fdocuments%2F21449838%2F31019856%2F21_pakiet_powitalny-_wersja_polska.pdf%2F9783487a-2f36-5db9-d3e4-fdde8eaf1e5d%3Ft%3D1634497616855&usq=AOvVaw1B-mzEjZUL5i-aty5Xk9hv8&opi=89978449.
- Mikulska A. (2019), *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 61–66.
- Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król (2016), *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij, *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku: aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 149–171.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2019a), *Językowa podróż po Polsce. Poradnik metodyczny z programem nauczania języka polskiego jako obcego*, file:///C:/Users/A%C5%BB/Downloads/Poradnik-metodyczny_small-5.pdf.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2019b), *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, s. 278–287.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018a), *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, file:///C:/Users/A%C5%BB/Downloads/przewodnik-w-polskiej-szkole-1.pdf.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018b), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018c), *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – matematyka*, <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%CC%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf>.
- Pamuła-Behrens M. (2018d), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświad-*

- czeniu migracji w rodzinie, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s.171–186.
- Pasieka M. (2004), *Do tandemu trzeba dwojga...*, czyli: *Jak pracować, żeby tandem językowy stał się sukcesem*, „Postscriptum”, nr 1(47), s. 6–17.
- Pyżalski J. i in. (2022), *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Fundacja Szkoła z klasą, Warszawa.
- Rafał-Łuniewska J. (2022), *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy. Jak na nie odpowiadać?*, ORE, Warszawa.
- Sajdera J. (2016), *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2 (8), s. 81–91.
- Sakowicz-Boboryko A. (2010), *Edukacja integracyjna jako szansa dla wszystkich – założenia a rzeczywistość*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana, Białystok, s. 585–593.
- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s.139–156.
- Seretny A. (2022), *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog” nr 58/1, s. 99–118, <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.1.7>.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2014), *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask.
- Stankiewicz K. (2019), *Międzykulturowe otwarcie szkoły jako odpowiedź na potrzeby ucznia z doświadczeniem migracyjnym. Na przykładzie migracji powrotnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (23), s. 248–262.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2022a), *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, „INFOS”, nr 5 (297), s. 1–4, ISSN 2082–0666, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1038477> [dostęp: 15.05.2023].
- Stankiewicz K., Żurek A. (2022b), *Edukacja uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w czasie pandemii – przegląd badań*, „Studia BAS”, nr 1(69), s. 109–122.
- Szostak-Król K. (2020), *Polski na dzień dobry. Program nauczania języka polskiego jako drugiego wspomagający nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w oddziałach przygotowawczych w szkole podstawowej*, <http://voxhumana.org.pl/wp-content/uploads/2021/08/Polski-na-dzien-dobry-Publikacja-projektowa.pdf>.
- Szul R. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Vogel D., Stock E. (2017), *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*, Education International, Berlin.

Dokumenty prawne

- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991).
- Raport NIK (2019), *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, KNO.430.014.2019.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 roku w sprawie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2016, poz. 1453). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 21 marca 2022 roku w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będącymi obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022, poz. 645).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie 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 2022 r. poz. 573).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022 poz. 1711).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010, nr 57, poz. 361).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 roku w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U. 2011, nr 61, poz. 306).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).
- 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, poz. 1655; Dz.U. 2019 poz. 685; Dz.U. 2020 poz. 1283; Dz.U. 2022 poz. 573).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458). Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2022 poz. 566).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022, poz. 583, ze zm.).

Źródła internetowe

<http://metodajes.pl/podstawy-teoretyczne>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>

ISBN 978-83-963994-3-4

Projekt pn. „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy”, przyjęty do finansowania w drodze konkursu na realizację projektów w ramach programu pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”, ogłoszonego komunikatem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 lipca 2021 r., numer rej. NdS/552155/2022/2022.

<http://integracja.fwmp.pl>



Wojna za wschodnią granicą zmieniła (...) radykalnie sytuację w polskim systemie edukacji, stawiając przed nauczycielami wiele nowych wyzwań. Dzieci ukraińskie, które przybyły i zaczęły pobierać naukę w polskim systemie kształcenia, różnią się od tych, które korzystały z niego przed 25 lutego 2022 roku. Ich sytuacja też jest zdecydowanie inna. Nie ma motywacji do nauki, w to miejsce wchodzi natomiast stres, niepewność i poczucie tymczasowości. (...)

Niniejszy raport dotyczy badań przeprowadzonych w ramach projektu „Integracja przez język. Platforma dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi z Ukrainy”. Projekt o charakterze badawczo-wdrożeniowym realizowany był w ramach programu pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki (umowa nr NdS/552155/2022/2022). Głównym jego założeniem była integracja uczniów ukraińskich poprzez rozwijanie ich kompetencji językowych, a jego celem – wyposażenie nauczycieli, poprzez platformę on-line i towarzyszące jej działania, w niezbędne materiały, wiedzę i kompetencje do wspierania tego procesu.

[z Wprowadzenia]