Anna Szafrańska, Kinga Konieczny-Pizoń, Krzysztof Lewandowski

Edukacja międzykulturowa w regionie

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Fundusze Europejskie dla Śląskiego
Rzeczpospolita Polska
Dofinansowane przez Unię Europejską
Województwo Śląskie

Raport opracowano w ramach projektu „Śląskie. Obserwatorium edukacji", współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus (EFS+)

Edukacja międzykulturowa w regionie

Anna Szafrańska, Kinga Konieczny-Pizoń,
Krzysztof Lewandowski

Edukacja międzykulturowa w regionie

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2026

Recenzja naukowa
Prof. dr hab. Inetta Nowosad

Raport został wykonany w ramach projektu
pn. „Śląskie. Obserwatorium edukacji” realizowanego w ramach Funduszy Europejskich dla Śląskiego 2021–2027 (Europejski Fundusz Społeczny+),
Priorytet: FESL.06.00 – Fundusze Europejskie dla edukacji,
Działanie: FESL.06.04 – Strategiczne projekty dla obszaru edukacji.

Spis treści

Wstęp 7

I. Najważniejsze wnioski z analizy badań 11

II. Edukacja międzykulturowa w Polsce – kontekst teoretyczny badań 13

III. Demograficzny i ekonomiczny kontekst zróżnicowania kulturowego w śląskich szkołach 19

III. Założenia metodologiczne badań 33
1. Charakterystyka badanych grup 35
2. Charakterystyka środowiska osób badanych pod względem zróżnicowania kulturowego 38

IV. Edukacja międzykulturowa w województwie śląskim 41
1. Wnioski z badań fokusowych 41
2. Wyniki badań sondażowych 43

VI. Dobre praktyki w placówkach edukacyjnych województwa śląskiego w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – kluczowe wnioski z badań 141

VII. Wnioski i rekomendacje dla edukacji w województwie śląskim 157
Rekomendacje dla praktyki w klasie zróżnicowanej kulturowo 157

Bibliografia 163

Nota o Autorach 171

Wstęp

Przedstawione w raporcie ogólnym wyniki badań opisane zostały w dziewięciu szczegółowych raportach. Badania te stanowiły część projektu Samorządu Województwa Śląskiego pt. „Śląskie. Obserwatorium edukacji". Celem projektu było stworzenie i funkcjonowanie obserwatorium edukacji, które wspierało Samorząd Wojewódzki w identyfikacji wyzwań oraz podejmowaniu działań na rzecz usprawnienia i podniesienia poziomu edukacji w regionie, w tym lepszego adresowania interwencji w regionalnych programach operacyjnych. Projekt realizowany był od 1.01.2024 do 30.06.2026 i obejmował swym zakresem:

- działalność badawczą i analityczną realizowaną w ramach prowadzonych badań;
- monitoring obszaru edukacji;
- organizację prac Śląskiej Rady Edukacji (ŚRE) – organu doradczego o charakterze zespołu eksperckiego, reprezentującego wszystkie stopnie edukacji w regionie;
- szkolenia wynikające z badań i rekomendacji, pozytywnie zaopiniowane przez Śląską Radę Edukacji, przeznaczone dla osób realizujących się zawodowo w obszarze edukacji.

Projekt realizowany był przez Samorząd Województwa Śląskiego we współpracy z Regionalnym Ośrodkiem Metodyczno-Edukacyjnym „Metis" w Katowicach oraz w partnerstwie z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach, który prowadził działania badawcze i analityczne"[1].

Zagadnienie (roz)poznania założeń edukacji międzykulturowej zostało podjęte w projekcie „Śląskie. Obserwatorium edukacji" ukierunkowanym na diagnozę funkcjonowania systemu oświaty w warunkach rosnącego zróżnicowania kulturowego w województwie śląskim. Impulsem do podjęcia badań były dynamiczne zmiany społeczno-demograficzne, w szczególności masowa migracja ludności (zwłaszcza uchodźców

1 T. Huk, *Wybrane obszary funkcjonowania edukacji w województwie śląskim raport ogólny. Śląskie. Obserwatorium edukacji 2024–2026*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2026, [strona nieustalona – czekamy na gotowy raport by wprowadzić].

z Ukrainy), która w istotny sposób wpłynęła na strukturę społeczności (przed)szkolnych, stawiając przed placówkami edukacyjnymi nowe wyzwania organizacyjne, dydaktyczne i wychowawcze. Istotnym kontekstem badawczym były również obserwowane trudności nauczycieli i dyrektorów w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, a także brak systemowych rozwiązań wspierających rozwój kompetencji międzykulturowych.

W projekcie badawczym zastosowano strategię badań mieszanych. W pierwszej fazie zrealizowano badania jakościowe, wykorzystując zogniskowane wywiady grupowe, których wyniki posłużyły do uszczegółowienia obszarów badawczych oraz przygotowania narzędzi badawczych wykorzystanych w dalszej części projektu. Kolejny etap stanowiły badania ilościowe, przeprowadzone w formie sondażu diagnostycznego wśród dwóch kategorii respondentów: dyrektorów przedszkoli i szkół oraz nauczycieli, z uwzględnieniem zarówno problematyki wspólnej, jak i odmienności wynikających z pełnionych funkcji zawodowych. Badania zostały zrealizowane przy użyciu standaryzowanego kwestionariusza ankiety udostępnianego online. Łącznie w badaniach wzięło udział 80 dyrektorów oraz 181 nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych na terenie województwa śląskiego. Ostatnim etapem było przeprowadzenie indywidualnego wywiadu eksperckiego z Anną Dzięgiel[2], wieloletnią konsultantką metodyczną Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego „Metis”

2 Anna Dzięgiel – doświadczona ekspertka i trenerka w obszarze edukacji międzykulturowej oraz antydyskryminacyjnej, od lat zaangażowana w działania na rzecz wspierania szkół w pracy z różnorodnością kulturową. Pełniła rolę regionalnej liderki programów Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, takich jak „Autobiografia spotkań międzykulturowych” oraz „Uczeń z doświadczeniem migracji w szkole”, w ramach których towarzyszy nauczycielom i dyrektorom w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych. Jest współautorką *Przewodnika po polskim systemie edukacji dla uczniów oraz rodziców i opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*, opracowanego w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. Prowadzi liczne szkolenia poświęcone m.in. sytuacji dzieci z rodzin migracyjnych, nauczaniu języka polskiego jako obcego, zapobieganiu dyskryminacji i wykluczeniu, ocenianiu kształtującemu oraz budowaniu efektywnej współpracy z rodzicami. Posiada certyfikat Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji i wspiera szkoły w procesach kompleksowego rozwoju, w tym w tworzeniu sieci współpracy i wzajemnego wsparcia pomiędzy nauczycielami. Jest również ambasadorką Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie: https://www.metis.pl/kadra/Itemid,12/task,view/id,60/ (dostęp:11.10.2025).

w Katowicach. Wywiad ten miał na celu uzyskanie informacji na temat działań podejmowanych w przedszkolach i szkołach, dotyczących udzielania wsparcia osobom reprezentującym mniejszości, oraz poznanie indywidualnych sposobów radzenia sobie w sytuacji pracy przez nauczycieli w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Raport został podzielony na siedem części. Otwiera go, zaprezentowane w formie infografiki, zestawienie najważniejszych wniosków z badań. Część druga stanowi wprowadzenie teoretyczne poświęcone edukacji międzykulturowej, w którym omówiono jej podstawowe założenia, cele oraz kontekst społeczno-kulturowy funkcjonowania polskich placówek edukacyjnych. W trzecim rozdziale przedstawiono demograficzny oraz ekonomiczny aspekt zróżnicowania kulturowego szkół w regionie śląskim. W kolejnej części zaprezentowano założenia metodologiczne badań wraz ze szczegółową charakterystyką badanych grup respondentów oraz środowisk, w których funkcjonują. Najobszerniejsza część raportu zawiera wyniki badań ilościowych i jakościowych, ukazujące perspektywę dyrektorów i nauczycieli w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, identyfikowane przez nich problemy oraz obserwowane zmiany w funkcjonowaniu placówek edukacyjnych. Osobną część poświęcono przykładom dobrych praktyk realizowanych w szkołach województwa śląskiego, ze szczególnym uwzględnieniem działań realizowanych w Szkole Podstawowej nr 22 im. Agaty Mróz w Sosnowcu, omówionych w ramach rozmowy z dyrektor szkoły – Magdaleną Kafara. Raport zamykają wnioski z praktyki, a także rekomendacje dla edukacji międzykulturowej w województwie śląskim, stanowiące podstawę do dalszych działań systemowych i rozwojowych.

I. Najważniejsze wnioski z analizy badań

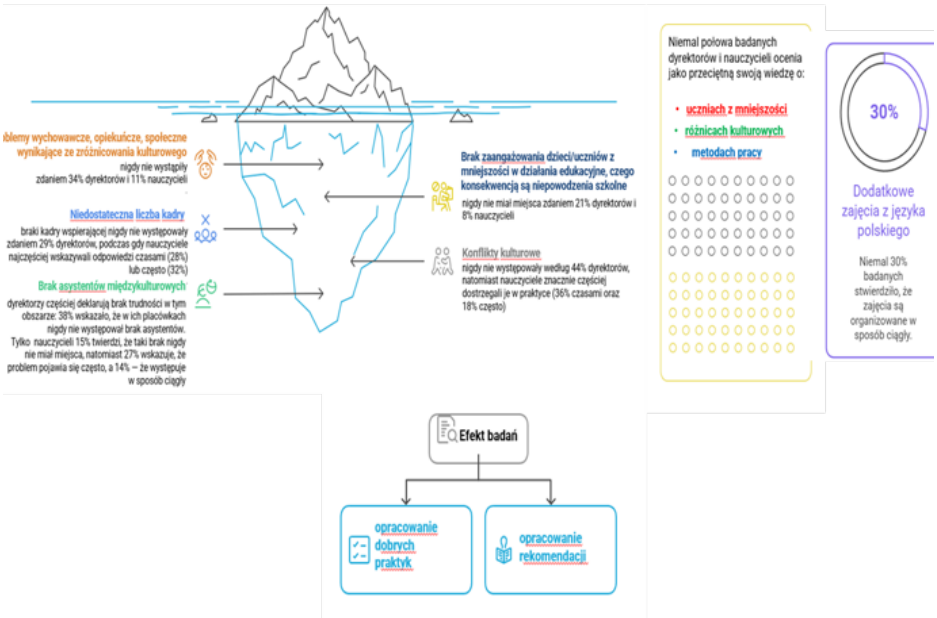
Problemy warunkujące zmiany w placówkach województwa śląskiego

Założenia metodologiczne badań

Metryczka

Charakterystyka	Dyrektorzy	Nauczyciele
Liczba	80	181
Płeć	73 Kobiety, 7 Mężczyzn	167 Kobiety, 14 Mężczyzn
Szkoła Podstawowa	36	124
Przedszkole	34	52
Liceum	5	1
Technikum	3	2
Szkoła Branżowa I Stopnia	2	2

Różnice i podobieństwa w deklaracjach dyrektorów i nauczycieli w sposobie spostrzegania sytuacji związanej z pracą w klasie/grup zróżnicowanej kulturowo



II. Edukacja międzykulturowa w Polsce – kontekst teoretyczny badań

> [...] edukacja międzykulturowa jest konstruktywną odpowiedzią na wiele ważnych wyzwań wobec społeczeństw współczesnej Europy – a także polskiego społeczeństwa. Przede wszystkim edukacja międzykulturowa – jak w ogóle edukacja – służy i powinna służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa[1].

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, otwarcie granic, a zwłaszcza ostatnie wydarzenia w Ukrainie związane z wybuchem wojny i masową migracją do Polski ludności ukraińskiej, przyczyniły się do zmian w typowej – najczęściej postrzeganej jako monogamiczna kulturowo – polskiej szkole. Żyjemy w przestrzeni coraz bardziej niejednorodnej, w której nakładają się na siebie różne wzorce zachowań, odmienne wartości czy tradycje kulturowe. Efektem takiego nałożenia staje się wzrost interakcji kulturowych, przenikania, wzajemnych oddziaływań, lecz także konfliktów i napięć. Aktualnie mamy w Polsce do czynienia z występowaniem dwóch obszarów wymagających działań związanych z edukacją międzykulturową. Pierwszy z nich obejmuje zagadnienia przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania ze świadomością własnej tożsamości w świecie zróżnicowanym kulturowo– również w skali regionu i kraju – co związane jest z możliwością ich krótko- i długoterminowych, wyjazdów za granicę, a ich także trwałej emigracji. Drugi dotyczy problemów przygotowania do pracy z osobami, które pochodzą z odmiennych kultur. Specyficznym elementem wymienionych zagadnień jest swoista ambiwalencja postaw związanych z jednej strony z chęcią obrony polskości poza granicami naszego kraju i tendencją do asymilacji osób, które do Polski przybywają. Kolejnym elementem jest jawność i bezpośredniość owych zagadnień w sytuacji osób do nas

1 T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s. 39.

przybywających oraz brak świadomości i pośredniość w kontekście migracji Polaków. O ile bowiem w sytuacji pojawienia się w szkole osób z innych środowisk kulturowych nauczyciele są w stanie przynajmniej w sposób ogólny określić podstawowe problemy, których w związku z tym doświadczają, to zjawiska związane z przygotowaniem do funkcjonowania wychowanków w środowiskach zróżnicowanych kulturowo są przez nich traktowane jako coś, co ich nie dotyczy. Warto jednak pamiętać, że jest to zagadnienie szczególnie istotne, zwłaszcza w kontekście masowej migracji młodych Polaków. To wszystko sprawia, że pedagogika międzykulturowa staje się z pewnością obszarem wymagającym w aktualnej sytuacji szczególnego zainteresowania.

Edukacja międzykulturowa jest interpretowana jako proces oświatowo-wychowawczy, którego podstawowym celem jest „kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż do kultur odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur”[2]. Jednocześnie ważne jest to, że poprzez krytyczną refleksję ma tu być wzmacniana własna tożsamość kulturowa. Założeniem dyskursu międzykulturowego jest odejście od dwubiegunowości na rzecz wielobiegunowości, a więc jego podstawę mają stanowić wielostronne relacje między ludźmi. Przy czym nie chodzi tu tylko o zajmowanie się opozycjami pomiędzy „ja” i „Innymi\ Obcymi”, czy „nami” i „nimi”, lecz o opozycję między tym co subiektywne i obiektywne, indywidualne i zbiorowe w odniesieniu do kontaktów między jednostkami i grupami[3]. Podstawową zasadą w działaniach międzykulturowych jest brak faworyzowania jakiegokolwiek narodu, kultury, religii czy też stylu życia oraz dawanie takiego samego prawa każdej jednostce do zachowania i wyrażania własnej tożsamości – oczywiście, o ile nie stanowi zagrożenia dla tożsamości innych osób[4].

2 D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 109.

3 M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pedagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 60. Podaję za P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości,* Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007, s. 32

4 A. Szafrańska, *Integracja dzieci w grupie zróżnicowanej kulturowo,* w: *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania,* red. I. Nowosad, ODN Zielona Góra, Zielona Góra 2025, s. 92

Ogólne cele edukacji międzykulturowej są zgodne z teleologią i aksjologią edukacyjną funkcjonującą w społeczeństwach demokratycznych[5] i dotyczą one:

- sfery postaw – między innymi kształtowania tolerancji i opanowania w relacjach ukierunkowanych na różnicę, wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów, przeciwstawiania się ksenofobii, dyskryminacji, rasizmowi; prezentowanie postawy ogólnej otwartości wobec świata;
- sfery umiejętności – przejawiającej na przykład w podejmowaniu interakcji, dialogu, umiejętności negocjowania i wymiany wartości, rozpoznawania przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dostrzegania, rozróżniania i rozumienia odmienności kulturowych;
- sfery potrzeb – na przykład w zakresie poziomu samoakceptacji i empatii wobec innych;
- sfery świadomości – między innymi w obrębie własnej tożsamości, niezależności, korzeni kulturowych, tradycji i obyczajów.

Wszystkie wymienione elementy są istotnymi czynnikami warunkującymi rozwój osobowości. Zatem edukacja międzykulturowa może – i powinna – stanowić ważny element kształcenia uczniów, który należałoby wprowadzać od pierwszych lat nauki szkolnej dziecka. Warto zwrócić uwagę również na czynniki, które stanowią przeszkodę w kształtowaniu nauczycielskiej kompetencji międzykulturowej, a które przekładają się na dostrzegalne wady/ograniczenia:

- tendencja do koncentrowania się na uczeniu poznawczym przy jednoczesnym eliminowaniu emocjonalnego i sprawnościowego – prowadzi ona do kształcenia jednostronnego, a nie postulowanego – na przykład przez W. Okonia – wielostronnego;
- tendencja do uczenia się faktów i szczegółów, a nie do rozumienia procesów ogólnych i zastosowań wiedzy – co w wypadku polskiej szkoły oznacza nadmierną koncentrację na wiedzy encyklopedycznej;
- koncentracja na kulturze przyswajania, a nie na kulturze rozumienia – w praktyce edukacyjnej najczęściej stosowane są metody podające, co w efekcie prowadzi do jednostronnego przekazu wiedzy przez nauczyciela i odtwarzania zapamiętanych informacji przez ucznia; pomijane są przy tym metody, których zaletą jest pozyskiwanie wiedzy

5 Por. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty,* Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

w działaniu – poprzez rozwiązywanie problemów czy wartościowanie sytuacji (w nauczaniu opartym na programie typu integracja nauczyciel organizuje i inicjuje sytuacje dydaktyczne, które mają doprowadzić uczniów do zdobywania określonych umiejętności; aktywni powinni być głównie uczniowie, a działania nauczyciela koncentrują się na organizowaniu ku temu odpowiednich warunków – uczniowie powinni stać się partnerami nauczyciela w procesie nabywania wiedzy; w praktyce edukacyjnej w dalszym ciągu dominują relacje przedmiotowe[6];

– biurokratyczne stosunki między nauczycielem a uczniami – w zaleceniach kształcenia zintegrowanego wskazane są relacje dwupodmiotowe[7]: kontakty interpersonalne w klasie szkolnej powinny opierać się na nawiązywaniu ścisłej współpracy nauczyciela z uczniami, przełamywaniu bierności i niechęci i wyzwoleniu aktywności poznawczej uczniów.

Istotne jest, żeby edukacja międzykulturowa nie ograniczała się jedynie do otwartości na odmienność kulturową, lecz także skłaniała poszczególne jednostki do zastanowienia się nad swoją kulturą. Międzykulturowość jako proces pociąga za sobą nowego rodzaju umowę społeczną, w której nie chodzi o obowiązkową uniformizację reprezentacji i zasad postępowania, lecz o osiągnięcie maksimum zróżnicowania w reprezentacjach wartości i wolności w zachowaniu[8]. Dlatego tak istotne jest, by założenia edukacji międzykulturowej były obecne w polskiej szkole; dlatego też uważam, że należy więcej uwagi poświęcić praktyce międzykulturowej – zarówno w sferze formułowania założeń, jak i teorii i praktyki przygotowania nauczycieli do ich realizacji. Nauczyciel jest bowiem najistotniejszym elementem, gdyż to jego praca odzwierciedla jakość praktyki.

Funkcjonowanie w świecie zróżnicowanym kulturowo stało się faktem, ale w dalszym ciągu proces poznawania Innego jest trudny. Klasa zróżnicowana kulturowo wymaga szczególnej uwagi ze strony nauczyciela. Nauczyciel pracujący w klasie zróżnicowanej kulturowo

6 A. Gajdzica (Szafrańska), *Relacje w klasie*, „Życie Szkoły" 2005, nr 7, s. 6

7 B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury,* PIW, Warszawa 1990.

8 C. Camilleri, *Les conditions de base de l.interculturel*. „Quaderni - Pour une société interculturelle" 1992, nr 6, s. 44–45. Podaję za P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości…* , s. 52.

powinien pełnić rolę partnera i doradcy – osoby wspierającej uczniów w szeroko pojętym procesie kształcenia, udzielającej rad i wskazówek, pobudzającej kreatywność, organizującej formy grupowej pracy[9]. Wymaga to od nauczyciela uważnej obserwacji uczniów, nie tylko w kontekście potencjału indywidualnego – niezbędnego przy indywidualizacji działań, lecz także ich umiejętności i zachowania komunikacyjnego i społecznego. Integracja nauczyciela z grupą uczniów sprzyja budowaniu relacji partnerskich. Relacje dwupodmiotowe – uznawane za optymalne – mają sprzyjać nawiązywaniu ścisłej współpracy nauczyciela z uczniami, przełamaniu bierności i niechęci, a także wyzwoleniu aktywności poznawczej uczniów. W procesie dydaktyczno-wychowawczym aktywni powinni być głównie uczniowie, a działania nauczyciela powinny koncentrować się na organizowaniu ku temu odpowiednich warunków. Uczniowie stają się więc partnerami nauczyciela w procesie nabywania wiedzy. Praca w klasie zróżnicowanej kulturowo nie może ograniczać się do współpracy z uczniami. Tu szczególnego znaczenia nabiera bowiem współpraca z rodzicami, którzy z jednej strony mogą być osobami wspierającymi działania nauczyciela w kierunku integracji, a z drugiej sami mogą wymagać wsparcia na przykład ze względu na doświadczany szok kulturowy. Zatem w tej sytuacji ważna jest umiejętność nawiązywania autentycznego kontaktu z rodzicem, gdzie autentycznością nazywamy bezpośredni, osobisty kontakt z rodzicem oparty o zasadę partnerstwa – spotkanie z drugim człowiekiem.

9 A. Szafrańska, *Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 45–53.

III. Demograficzny i ekonomiczny kontekst zróżnicowania kulturowego w śląskich szkołach

Polski system edukacji staje się zróżnicowany pod względem narodowym i kulturowym: obecność uczniów-cudzoziemców w szkołach ma charakter powszechny. W polskich placówkach edukacyjnych uczy się 6,7 mln osób, z tego 353 tysiące (5,3%) to uczniowie cudzoziemcy. Spośród nich 237 tysięcy (67%) to osoby w wieku szkolnym uczęszczające do szkół dla dzieci i młodzieży, ponadto 62,6 tys. uczęszcza do przedszkoli, zaś 53,4 tys. do szkół dla dorosłych. Struktura geograficzna uczniów-cudzoziemców pokazuje, że dominują uczniowie z krajów ościennych – Ukrainy, Białorusi i Rosji, ale znajdziemy wśród nich reprezentantów krajów ze wszystkich kontynentów, w tym przedstawicieli 109 państw spoza Europy. Zdecydowanie dominują uczniowie z Ukrainy (84%), natomiast wraz z uczniami z Białorusi i Rosji udział ich stanowi 94% ogółu uczniów-cudzoziemców[1].

Duża liczba uczniów-migrantów powoduje, że w zdecydowanej większości polskich szkół można odnotować ich obecność. Spośród ponad 21 tysięcy szkół funkcjonujących w Polsce, w ponad 14 tysiącach uczą się cudzoziemcy, czyli w 67% placówek[2]. Oznacza to, że skala zjawiska jest duża i pozostaje w części skutkiem wojny rozpętanej przez Rosję w Ukrainie: uczniowie-uchodźcy z Ukrainy uczą się w 58% polskich szkół. Należy również zwrócić uwagę, że gdyby pominąć uczniów z Ukrainy, skala zjawiska obecności uczniów-migrantów w Polsce byłaby niewielka, gdyż przedstawiciele innych nacji stanowiliby jedynie 2% uczniów polskich szkół. Obecność uczniów-migrantów jest szczególnie widoczna w szkołach ponadpodstawowych. O ile w szkołach podstawowych 65% placówek wykazuje obecność cudzoziemców wśród

1 E. Świdrowska, K. Stano, *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2025, s. 11.

2 Tamże, s. 17

uczniów, to w wypadku liceów ogólnokształcących jest to już 81%, natomiast w wypadku techników nawet 89%[3].

W województwie śląskim odsetek szkół, w których uczą się uczniowie-cudzoziemcy wynosi 78%, co sprawia, że należy ono do grupy województw o najwyższej wartości tego wskaźnika. Sytuacja jest inna, jeśli bierzemy pod uwagę liczbę cudzoziemców jako odsetek wszystkich uczniów (4,2%), gdyż w tym wypadku osiągnięty wskaźnik jest niższy niż średnia dla całego kraju (4,8%). W stolicy województwa uczniowie cudzoziemcy byli obecni w 83% wszystkich szkół[4].

Województwo śląskie ze względu na swoją populację i dużą liczbę szkół znajduje się wśród regionów, w których uczy się stosunkowo dużo, bo aż 11% wszystkich uczniów z Ukrainy, natomiast w wypadku uczniów z innych krajów odsetek ten jest skromniejszy i wynosi 4% uczniów cudzoziemców spoza Ukrainy.

Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej według stanu na 30 września 2021 w województwie śląskim kształciło się ponad 8,8 tys. uczniów, którzy nie byli obywatelami Polski. Uczęszczali oni przede wszystkim do szkół zlokalizowanych w dużych ośrodkach miejskich, takich jak: Katowice, Bielsko-Biała i Częstochowa oraz w miastach aglomeracji górnośląskiej. Inwazja Rosji na Ukrainę odcisnęła piętno również na systemie edukacji, czego wyrazem był gwałtowny wzrost liczby obywateli ukraińskich w śląskich placówkach oświatowych – na dzień 3 października 2022 roku do szkół w województwie śląskim uczęszczało 21,3 tys. uczniów pochodzących z Ukrainy[5]. Ten skokowy przyrost liczby uczniów-obcokrajowców zrodził konieczność wzmożonych wysiłków na rzecz ich integracji. Dotyczyło to największych miast na prawach powiatu, a w szczególności: Katowic (2 802 uczniów), Gliwic (1 558), Częstochowy (1 555) oraz Bielska-Białej (1 419 uczniów).

W roku szkolnym 2024/2025 w województwie śląskim uczyło się we wszystkich typach placówek oświatowych 24 847 uczniów-cudzoziemców (w tym co najmniej 145 osób dorosłych). Zdecydowana większość z nich uczęszczała do szkół podstawowych – 16 645 osób, 3 141 do techników,

3 Tamże, s. 18

4 E. Świdrowska, K. Stano, *Uczniowie-cudzoziemcy...*, s. 19–20.

5 *Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego*, Załącznik nr 1 do Uchwały Zarządu Województwa Śląskiego Nr 1188/427/VI/2023 z dnia 31.05.2023 r, s. 70.

2 077 do liceów ogólnokształcących, 1 285 do szkół branżowych I i II stopnia, 1 475 do przedszkoli i punktów przedszkolnych[6].

Wsparcie dla uczniów-uchodźców z Ukrainy dokonuje się z wykorzystaniem środków Unii Europejskiej. Na przykład w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2014–2020 dla osi priorytetowej XI Wzmocnienie potencjału edukacyjnego zrealizowano projekt „Wsparcie dla uczniów z Ukrainy – Województwo Śląskie" w ramach działania 11.1. Ograniczenie przedwczesnego kończenia nauki szkolnej oraz zapewnienie równego dostępu do dobrej jakości edukacji elementarnej, kształcenia podstawowego i średniego dla poddziałania 11.1.6. Wzrost dostępności do edukacji ogólnej dla uczniów z Ukrainy – tryb nadzwyczajny. Wartość tego projektu wyniosła 37 058,81 zł, a wkład UE 31 499,98 zł. Pieniądze zostały przeznaczone na zakup sprzętu ICT w ramach doposażenia placówek, z którego mieli korzystać uczniowie pochodzący z Ukrainy[7]. W ramach nowego okresu programowania 2021–2027 przewidziano działania mające na celu wsparcie dla uczniów z Ukrainy. Program Fundusze Europejskie dla Śląskiego 2021–2027 uwzględnił środki na ten cel w ramach priorytetu FESL.06 Fundusze europejskie dla edukacji. Środki są przeznaczane na bezpośrednie wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i integrację uczniów z różnych środowisk, podnoszenie umiejętności kadry w zakresie procesu integracji uczniów i radzeniu sobie z ich trudnościami związanymi z doświadczeniem traumy wojennej i migracji, kompleksowe dostosowanie i wyposażenie placówek edukacyjnych oraz doradztwo edukacyjno-zawodowe[8].

Od marca 2022 roku edukacja uczniów z Ukrainy była częściowo finansowana za pomocą tzw. Funduszu Pomocy, którego kalkulacja jest oparta na podobnych zasadach co subwencja oświatowa, ale stanowiła

6 A. Dolińska (red.), *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*, Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025, s. 50.

7 „Wsparcie dla uczniów z Ukrainy – województwo śląskie", Biuletyn Informacji Publicznej Specjalnego Ośrodka Wychowawczego dla Niesłyszących i Słabo Słyszących w Raciborzu, https://bip-wp.oswnis.pl/bip/wsparcie-dla-uczniow-z-ukrainy-wojewodztwo-slaskie (dostęp: 10.12.2025).

8 Zarząd Województwa Śląskiego, *Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Fundusze Europejskie dla Śląskiego 2021-2027*, Wersja SZOP.FESL.019 z dnia 7.11.2025.

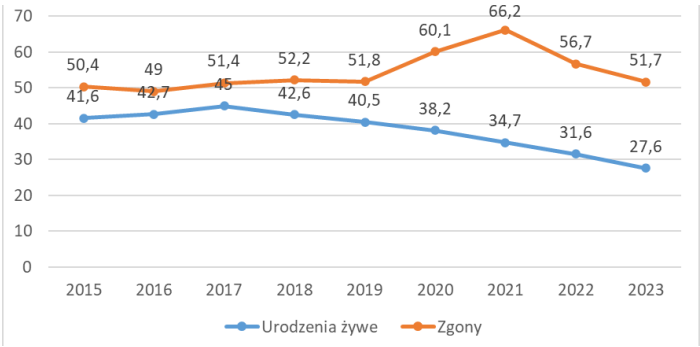
odrębne źródło finansowania[9]. Prawdopodobnie uczniowie z Ukrainy zostaną włączeni w standardowy mechanizm finansowania oświaty, czyli oparty na oświatowej subwencji ogólnej przekazywanej z budżetu państwa samorządom terytorialnym. Oznacza to, że koszt finansowania ucznia z Ukrainy w Polsce będzie zbliżony do kosztu finansowania nauki ucznia polskiego.

1. Strategia rozwoju województwa śląskiego

Województwo śląskie posiada duży potencjał demograficzny skoncentrowany głównie w Metropolii Górnośląskiej. Pod względem populacji (4 275,4 tys. w VI 2025 r.) ustępuje jedynie województwu mazowieckiemu. Niestety od dłuższego czasu obserwowane jest zjawisko depopulacji – podczas gdy w 2000 roku region zamieszkiwało 4 635 tys. mieszkańców (12,1% populacji Polski), to w grudniu 2023 roku liczba mieszkańców spadła do 4 320 tys., co oznacza spadek o 315 tys. osób (o 7,3%). Pod względem ujemnej procentowej zmiany liczby ludności wśród województw region jest na trzecim miejscu za województwem opolskim (spadek o 11,4%) oraz łódzkim (spadek o 11%).

Depopulacja województwa była wynikiem zarówno negatywnych tendencji w zakresie ruchu naturalnego ludności, jak i dużego odpływu migracyjnego. Tendencje te przedstawia Wykres 1.

Wykres 1. Ruch naturalny ludności w województwie śląskim (dane w tys.)

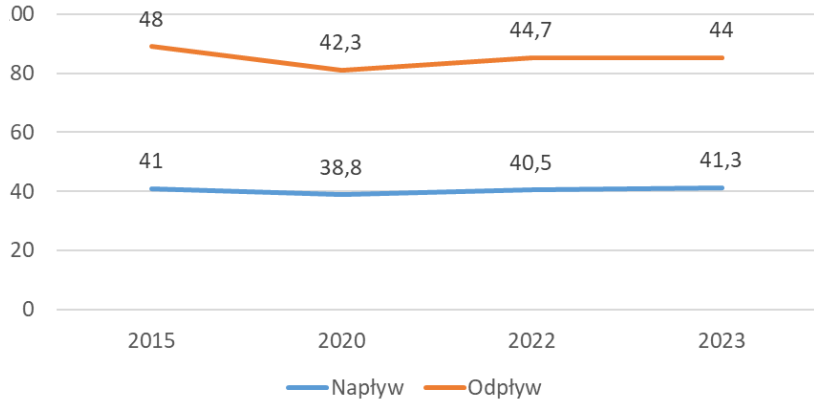


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z: *Województwo śląskie w liczbach*, Urząd Statystyczny w Katowicach, Katowice 2024, s. 9.

9 Ustawa z dnia 12.03.2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Dz. U. 2022, poz. 583.

Negatywna tendencja w zakresie przyrostu naturalnego utrzymuje się w województwie śląskim od lat dziewięćdziesiątych. Jedynym wyjątkiem był rok 2010, kiedy zanotowano dodatni przyrost naturalny. W ostatnich latach tendencja ta uległa nasileniu, choć najgorszy rezultat osiągnięto w pandemicznym 2021 roku. Pełne dane przedstawia Wykres 2.

Wykres 2. Migracje wewnętrzne i zagraniczne ludności na pobyt stały w latach 2015–2023



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z Urzędu Statystycznego w Katowicach, https://katowice.stat.gov.pl/dane-o-wojewodztwie/wojewodztwo-1071/ludnosc-wyznania-religijne (dostęp: 23.11.2025).

Z danych zilustrowanych na Wykresie 2 wynika, że województwo śląskie notuje stałe, negatywne saldo migracji, choć w ostatnich latach jest ono coraz mniejsze, w 2015 roku było to -7 tys. osób, podczas gdy w 2023 roku ujemne saldo wyniosło 2,7 tys. osób.

W celu przedstawienia sytuacji województwa śląskiego na tle innych regionów kraju i Europy w Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego posłużono się Regionalnym Wskaźnikiem Postępu Społecznego. Jest to narzędzie Komisji Europejskiej, które pozwala mierzyć jakość życia oraz ułatwia pozycjonowanie regionów Unii Europejskiej na podstawie szeregu kryteriów. Wskaźnik ten umożliwia decydentom oszacowanie silnych i słabych punktów regionu w odniesieniu do wybranych aspektów społecznych i środowiskowych.

Tabela 1. Regionalny Wskaźnik Postępu Społecznego (wymiary i komponenty)

w 2016 roku – pozycja województwa śląskiego na tle kraju i UE

Regionalny Wskaźnik Postępu Społecznego (EU-SPI) Wymiary i komponenty:	**Pozycja na tle województw (16)**	**Pozycja na tle regionów UE (272)**
Podstawowe potrzeby ludzkie	13	253
Odżywianie i podstawowa opieka medyczna	13	245
Woda i kanalizacja	15	256
Sytuacja mieszkaniowa	1	236
Bezpieczeństwo osobiste	11	235
Fundamenty dobrobytu	15	249
Dostęp do podstawowej wiedzy	4	22
Dostęp do technologii informacyjnych i komunikacyjnych	3	195
Zdrowie i dobra kondycja	15	250
Jakość środowiska	16	272
Szanse i możliwości	16	215
Prawa osobiste	15	222
Wolność osobista i wolność wyboru	13	190
Tolerancja i włączenie społeczne	12	241
Dostęp do zaawansowanej edukacji	9	168

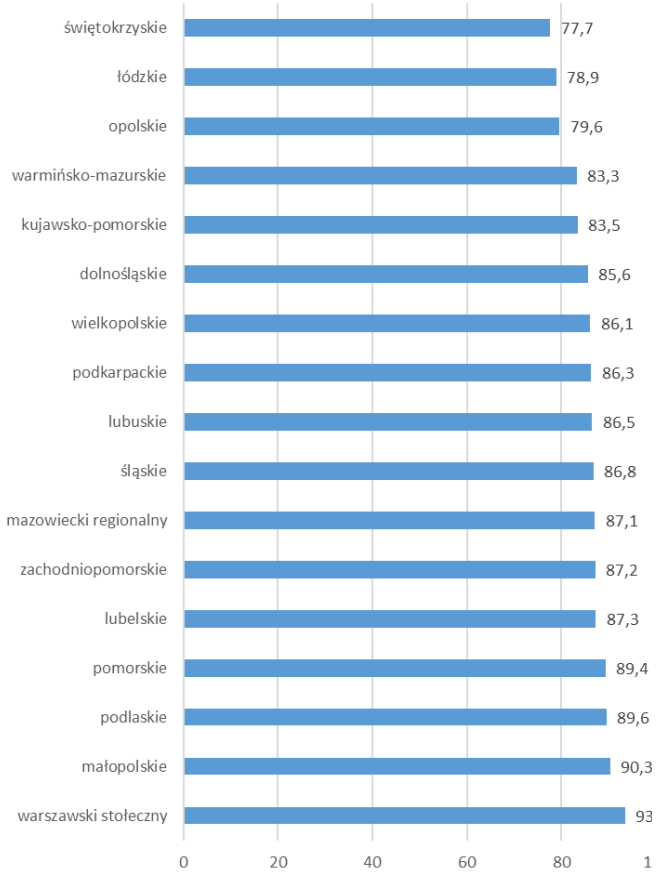
Źródło: *Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030”*, Załącznik do Uchwały Nr VI/21/1/2020 Sejmiku Województwa Śląskiego z dnia 19 października 2020 r., Katowice 2020, s. 81.

Analiza danych zawartych w Tabeli 1 daje możliwość stwierdzenia, że w 2016 roku województwo śląskie z wyjątkiem jednego komponentu (dostęp do podstawowej wiedzy) plasowało się na odległych miejscach wśród regionów Unii Europejskiej, zaś w obszarze jakość środowiska zajęło nawet ostatnie miejsce. W porównaniu do regionów polskich sytuacja była niewiele lepsza – w wymiarze możliwości województwo uplasowało się na ostatnim, szesnastym miejscu.

W 2024 roku zanotowano pewną poprawę w pozycji województwa. Wskaźnik EU–SPI wynosił dla województwa śląskiego 86,8% średniej wspólnotowej, co nadal dawało bardzo odległe, bo 182. miejsce na 236 regionów unijnych, zaś wśród regionów polskich dało awans na 8. miejsce wśród 17 rozpatrywanych regionów (województwo

mazowieckie zostało podzielone na region warszawski stołeczny i mazowiecki regionalny). Pełne dane ilustruje Wykres 3.

Wykres 3. Regionalny Wskaźnik Postępu Społecznego dla regionów Polski w odniesieniu do średniej Unii Europejskiej w 2024 roku (średnia UE = 100%)



Źródło: https://ec.europa.eu/regional_policy/assets/social-progress/index.html#/PL (dostęp: 2.12.2025 r.)

W Tabeli 2 przedstawione zostały składowe wskaźnika dla województwa śląskiego w relacji do średniej krajowej i unijnej w roku 2024. W komponentach związanych z edukacją widać istotne różnice. Podczas gdy wartość komponentu: dostęp do podstawowej wiedzy był, podobnie jak w wypadku innych regionów Polski, bardzo wysoki (129,6% średniej unijnej), to z kolei komponenty: dostęp do zaawansowanej

edukacji oraz tolerancja i włączenie społeczne zdecydowanie przyczyniły się do obniżenia wartości wskaźnika (zaledwie 77% średniej unijnej).

Tabela 2. Regionalny Wskaźnik Postępu Społecznego (wymiary i komponenty) dla województwa śląskiego w 2024 roku – w relacji do średniej krajowej i unijnej

Regionalny Wskaźnik Postępu Społecznego (EU-SPI) Wymiary i komponenty:	**Średnia krajowa (PL17 = 100)**	**Średnia unijna (EU27 = 100)**
Podstawowe potrzeby ludzkie	99,7	91,6
Odżywianie i podstawowa opieka medyczna	102,2	103,0
Woda i kanalizacja	82,2	68,3
Sytuacja mieszkaniowa	101,4	85,1
Bezpieczeństwo osobiste	114,7	115,4
Fundamenty dobrobytu	95,3	86,0
Dostęp do podstawowej wiedzy	100,5	129,6
Dostęp do technologii informacyjnych i komunikacyjnych	105,3	83,5
Zdrowie i dobra kondycja	87,6	61,1
Jakość środowiska	87,3	73,6
Szanse i możliwości	107,4	81,7
Prawa osobiste	126,1	83,1
Wolność osobista i wolność wyboru	99,5	87,1
Tolerancja i włączenie społeczne	109,3	77,3
Dostęp do zaawansowanej edukacji	95,3	77,0

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z: EU Regional Social Progress Index 2.0 – 2024 edition, https://ec.europa.eu/regional_policy/assets/social-progress/index.html#/ (dostęp: 2.12.2025 r.)

Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030”[10] jest aktualizacją Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2020+”, uchwalonej przez Sejmik Województwa Śląskiego 1 lipca 2013 roku i stanowi ona piątą edycję tego kluczowego dokumentu określającego cele rozwoju regionu oraz instrumenty ich realizacji w perspektywie roku 2030. W dniu 27 maja 2020 roku Zarząd Województwa Śląskiego przyjął i skierował projekt *Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie*

10 *Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030”: Zielone Śląskie*, Załącznik do Uchwały nr VI/24/1/2020 Sejmiku Województwa Śląskiego z dnia 19.10.2020. https://www.slaskie.pl/content/strategia-rozwoju-wojewodztwa-slaskiego-slaskie-2030---zielone-slaskie.

2030" wraz z prognozą oddziaływania na środowisko do konsultacji społecznych, a także podał do publicznej wiadomości informację o prowadzonych konsultacjach[11]. Konsultacje społeczne trwały od 27 maja do 27 lipca 2020 roku, następnie w sierpniu tego samego roku Zarząd Województwa Śląskiego przyjął sprawozdanie z przebiegu i wyników konsultacji projektu *Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030"* z prognozą oddziaływania na środowisko wraz z propozycją rozstrzygnięcia nadesłanych uwag[12].

Przystępując do aktualizacji Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego uwzględniono sformułowaną przez rząd perspektywę działań zawartą w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Jednym z głównych elementów tej strategii był rozwój odpowiedzialny, czyli taki, który buduje siłę konkurencyjną z wykorzystaniem nowych czynników rozwojowych, zapewniając udział i korzyści wszystkim grupom społecznym zamieszkującym różne miejsca naszego kraju[13].

Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju została oparta na trzech celach:

1. Trwały wzrost gospodarczy oparty coraz silniej na wiedzy, danych i doskonałości organizacyjnej.
2. Rozwój społecznie wrażliwy i terytorialnie zrównoważony.
3. Skuteczne państwo i instytucje służące wzrostowi i włączeniu społecznemu i gospodarczemu[14].

Bardzo ważnym dokumentem, na którym opiera się Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego jest również *Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2030*[15]. W dokumencie tym Śląsk został uznany za Obszar Strategicznej Interwencji (OSI). W diagnozie społecznej

11 Zarząd Województwa Śląskiego, Uchwała nr 1171/130/VI/2020 Zarządu Województwa Śląskiego z dnia 27 maja 2020 roku.

12 Zarząd Województwa Śląskiego, Uchwała nr 1959/161/VIII/2020 Zarządu Województwa Śląskiego z dnia 26 sierpnia 2020 roku.

13 Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*, https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/strategia-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju.

14 Tamże.

15 *Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2030*, Załącznik do uchwały nr 102 Rady Ministrów z dnia 17 września 2019 r., https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20190001060.

strategii szczególne miejsce poświęcono problemom demograficznym regionu. Zgodnie z prognozami GUS liczba ludności województwa do 2050 roku zmniejszy się o 18,8%, czyli o ponad 850 tysięcy osób[16]. Zmiany te będą miały istotne i wielowymiarowe konsekwencje społeczno-gospodarcze.

W części poświęconej oświacie i wychowaniu zwrócono uwagę na upowszechnienie edukacji przedszkolnej, co pozytywnie wpływa na aktywizację zawodową kobiet. Odnotowano, że województwo zajmuje drugie miejsce w kraju pod względem największej liczby oddziałów, miejsc i liczby dzieci w przedszkolach. Województwo zanotowało również wysoki odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, co także zapewnia województwu wysoką, drugą pozycję w kraju. Liczba uczniów szkół podstawowych systematycznie spada. W strategii podano, że w 2018 roku liczba uczniów szkół podstawowych wynosiła 341 656, co stanowiło 11,2% wszystkich uczniów tej grupy w Polsce. Średnia liczba uczniów przypadająca na jeden oddział w szkołach podstawowych wynosiła 18. Interesujący fakt stanowi też odnotowana w województwie śląskim przewaga w korzystaniu z zajęć dodatkowych (wyrównawczych i specjalistycznych) w regionach miejskich, w odróżnieniu od innych województw, gdzie w większych stopniu z takich zajęć korzystali uczniowie zamieszkujący tereny wiejskie[17].

Struktura szkół ponadpodstawowych jest zbliżona do reszty kraju. W 2018 roku największy udział miały licea ogólnokształcące (34,5% placówek), następnie technika (22%) i szkoły policealne (21,5%). Biorąc pod uwagę inne kryterium, czyli odsetek uczniów według typów szkół, ponownie dominowały licea (37,6% uczniów) z niewielką przewagą nad technikami (35,3%). Na tle całego kraju województwo śląskie charakteryzuje się wyższym udziałem techników (o 1,5 p.p.), szkół policealnych i ogólnokształcących szkól artystycznych dających uprawnienia zawodowe[18]. W okresie 2010–2018 zaobserwowano, podobnie jak w wypadku uczniów szkół podstawowych, spadek liczby kształcących się w szkołach ponadpodstawowych. Ponadto

16 *Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030" Zielone Śląskie*, Załącznik do Uchwały nr VI/24/1/2020 Sejmiku Województwa Śląskiego z dnia 19.10.2020, s. 14.

17 Tamże, s. 16.

18 Tamże, s.17.

zaobserwowano wzrost liczby zainteresowanych nauką w technikach (o 3,5 p.p.) oraz ogólnokształcących szkół artystycznych dających uprawnienia zawodowe (wzrost o 0,4 p.p.), przy równoczesnym spadku zainteresowania szkołami policealnymi (o -1,7% p.p.), a także liceami ogólnokształcącymi (11,6 p.p.) oraz szkołami branżowymi I stopnia (-1.3 p.p.)[19].Nowsze dane dotyczące edukacji w województwie można znaleźć w raporcie Urzędu Statystycznego w Katowicach. Dane te zilustrowane zostały w Tabeli 3.

Tabela 3. Edukacja według szczebla kształcenia w województwie śląskim w roku szkolnym 2023/2024

Rodzaj szkoły	Liczba placówek	Liczba uczniów	Liczba absolwentów
podstawowe	1 426	333 392	60 629
ponadpodstawowe	790	209 109	35 562
policealne	134	23 416	6 898
dla dorosłych	81	9 781	876

Źródło: *Województwo śląskie w liczbach*, Urząd Statystyczny w Katowicach, Katowice 2024, s. 10.

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 3 wynika, że województwo śląskie posiada rozbudowaną bazę edukacyjną – 2 431 placówek szkolnych z liczbą ponad 575 tys. uczniów i prawie 104 tys. absolwentów.

W Regionalnej Polityce Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego[20] za mocne strony uznano m.in.: wysoką dostępność oferty szkół publicznych, dużą liczbę szkół zawodowych, wykorzystanie nowoczesnych metod pracy z uczniami (np. wykorzystanie technologii informatycznych), zróżnicowaną kadrę nauczycielską edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wysoki udział dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, zdolność do wprowadzania zmian organizacyjnych wywołanych sytuacjami kryzysowymi, a także

19 Tamże, s. 17.

20 Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, *Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego*, Załącznik nr 1 do Uchwały Zarządu Województwa Śląskiego Nr 1181/427/VI/2023 z dnia 31.05.2023 r.

współpraca z Katowicką Specjalną Strefą Ekonomiczną w zakresie dostosowania programów nauczania do potrzeb rynku pracy[21].

Do słabszych stron edukacji w województwie śląskim zaliczono: niewystarczającą modernizację bazy lokalowej i stanu wyposażenia szkół w nowoczesne sprzęty i pomoce naukowe, starzejąca się kadrę nauczycielską, dużą dysproporcję dostępności szkół ponadpodstawowych i ich oferty oraz konieczność codziennych dojazdów uczniów szkół średnich do większych miast, spadek zdawalności egzaminu maturalnego (poniżej średniej krajowej), małe zainteresowanie kształceniem ustawicznym i studiami podyplomowymi[22].

Do szans rozwojowych zaliczono m.in. postępujące procesy cyfryzacji sektora edukacji w regionie, wzrost zainteresowania średnimi szkołami zawodowymi, ścisłą współpracę szkół branżowych z pracodawcami, korzystanie z doświadczeń innych krajów w zakresie rozwiązań w systemie edukacji, gotowość nauczycieli do doskonalenia umiejętności zawodowych, dostępność środków UE i innych środków zewnętrznych, możliwość podnoszenia kompetencji poprzez uczestnictwo w programach międzynarodowych[23].

Wśród zagrożeń dostrzeżono m.in. negatywny wpływ depopulacji i starzenia się społeczeństwa na rozwój edukacji, przerzucanie na samorządy nowych zadań, w tym związanych z napływem i adaptacją migrantów bez wystarczającego wsparcia finansowego, niewystarczające środki finansowe w zakresie rozwoju infrastruktury szkół, wpływ pandemii na obniżenie efektów nauczania, niski poziom świadomości wśród uczniów i ich rodziców w zakresie dostępnych szkół i kierunków kształcenia, a także niedostosowanie edukacji zawodowej do potrzeb i oczekiwań, a także predyspozycji młodych ludzi oraz wymogów rynku pracy.

W oparciu o diagnozę oraz uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne uznano, iż celem polityki będzie efektywny system edukacji zapewniający wysoką jakość nauczania przez całe życie, będący odpowiedzią na globalne zmiany społeczne i ekonomiczne oraz potrzeby regionu. Dla realizacji tego celu przyjęto szereg kierunków działań. Wśród nich znalazły

21 Tamże, s. 75.

22 Tamże, s. 76.

23 Tamże, s. 77.

się również takie, które odnoszą się do obecności uczniów zagranicznych. Są to między innymi: zapewnienie edukacji dostępnej dla wszystkich i włączającej na każdym jej etapie oraz poprawa dostępności placówek edukacyjnych, uwrażliwienie kadr szkół na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także kreowanie możliwości rozszerzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Postępujące zmiany demograficzne warunkują funkcjonowanie sieci oświatowej. Groźba depopulacji sprawia, że coraz częściej media informują o problemach wielu placówek z niedostateczną liczebnością uczniów/wychowanków. Z kolei zmiany związane z migracją mogą przyczynić się do spowolnienia tego procesu, ale wymagają odpowiedniego przygotowania szkół, a przede wszystkim nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Zdaniem ekspertki A. Dzięgiel jednym z efektów jest wzrost zainteresowania oferowanymi w tym zakresie szkoleniami:

„Szersze zainteresowanie szkoleniami pojawiło się jeszcze przed wybuchem pełnoskalowej wojny, kiedy zaczęli do nas przybywać imigranci zarobkowi z Ukrainy. Osiedlali się głównie w obszarach stref ekonomicznych. [...] Natomiast po wybuchu pełnoskalowej wojny zainteresowanie było ogromne, ponieważ nauczyciele nie wiedzieli, co robić, bo nikt ich wcześniej nie przygotowywał do pracy w środowisku zróżnicowanym językowo. To znaczy oferta była już wcześniej, ale może nie było uświadomionej potrzeby, że są pewne tendencje demograficzne, które wymagają przygotowania do przyjmowania imigrantów, również do szkół. Czyli nie ma systemowego ujęcia w perspektywie edukacji wielokulturowej".

Wypowiedź ekspertki wpisuje się w szerszy kontekst dynamicznych przemian migracyjnych, które w ostatnich latach coraz silniej wpływają na funkcjonowanie systemu edukacji. Współcześnie migracje (uchodźcze, ekonomiczne, rodzinne, edukacyjne itp.) są stałym elementem zachodzących przemian społecznych[24], co prowadzi do normalizacji zjawiska kulturowości. Na podstawie danych przygotowanych przez Główny Urząd Statystyczny w „Prognozie ludności na lata 2023–2060"[25]

24 S. Castles, M. Miller, *Migracje we współczesnym* świecie, PWN, Warszawa 2020.

25 GUS, *Prognoza ludności na lata 2030–2060*, Warszawa 2023, s. 43: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/

województwo śląskie będzie nadal mierzyło się z postępująca depopulacją, co oznacza, że do 2060 roku liczba mieszańców spadnie o ok. 25% (ok. 1 milion). Ujemny przyrost naturalny, starzenie się ludności, ujemne saldo migracji, co wynika ze szczegółowego raportu na temat sytuacji demograficznej województwa śląskiego[26], sprawiając, że kwestia edukacji w środowisku wielokulturowym staje się koniecznością z punktu widzenia utrzymania stabilności gospodarczej i społecznej regionu.

Otwartość na wielokulturowość wydaje się więc nieodzownym elementem myślenia o przyszłości demograficznej Śląska. Proces ten wymaga bez wątpienia kompleksowego przygotowania także całej społeczności (przed)szkolnej – dzieci, uczniów, nauczycieli, dyrektorów i rodziców – do życia, nauki i pracy w środowisku charakteryzującym się różnorodnością kulturową, językową i światopoglądową.

prognoza-ludnosci-na-lata-2023-2060,11,1.html (dostęp:2.09.2025).

26 Na podstawie raportu opracowanego przez: A. Zygmunt-Ziemianek, *Edukacja w kontekście zmian demograficznych w regionie. Raport. Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026* (w recenzji). do porównania z raportem po redakcji.

IV. Założenia metodologiczne badań

„Podjęte przez zespół Śląskie. Obserwatorium Edukacji badania skoncentrowane były na diagnozie wybranych obszarów problemowych, które dotyczyły przedszkoli, szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Skoncentrowaliśmy się na ukazaniu pewnego wycinka rzeczywistości, który tworzony jest przez rodziców i ich dzieci, nauczycieli, kadrę kierowniczą przedszkoli i szkół. Ważne było dla nas ukazanie relacji i przejść między: „porządkiem i chaosem, koniecznością a przypadkiem, tożsamością a różnicą, jednoznacznością a wieloznacznością, twórczością a odtwórczością – jako przeciwstawnych zjawisk edukacyjnych".

Zgodnie z założeniami projektu celem przeprowadzonych badań było monitorowanie stanu edukacji w województwie śląskim oraz określenie potrzeb i kierunków jej rozwoju w regionie. Działania badawcze realnie przyczyniły się do podniesienia poziomu edukacji w regionie poprzez organizowanie intencjonalnych szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli placówek oświatowych przez Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis" w Katowicach[1].

Celem badań była obserwacja i analiza stanu edukacji w regionie, a w konsekwencji określenie potrzeb i kierunków jej przyszłego rozwoju, który doprowadzi do podniesienia poziomu kształcenia w województwie śląskim. W badaniach zostało wykorzystane podejście mieszane. Jak opisano to w *Raporcie ogólnym*: „Nasze działania obejmowały cztery etapy:

1. Przeprowadzanie badań fokusowych w określonych obszarach badawczych, na podstawie których określono szczegółową problematykę ankiet zrealizowanych w ramach badań przekrojowych.
2. Przeprowadzanie badań sondażowych (przekrojowych): opracowanie kwestionariuszy ankiet, konsultacje kwestionariuszy ankiet przez członków zespołu badawczego oraz przez wybranych przedstawicieli

1 T. Huk, *Wybrane obszary funkcjonowania edukacji w województwie śląskim...*

respondentów, realizacja badań przekrojowych (przeprowadzenie badań kwestionariuszowych i ich analiza).

3. Przeprowadzanie wywiadów pogłębionych.
4. Opracowanie wniosków rekomendacji na podstawie przeprowadzonych badań”[2].

W zakresie edukacji międzykulturowej badania ilościowe zostały zaplanowane z myślą o dwóch grupach respondentów z uwzględnieniem zagadnień wspólnych oraz specyfiki każdej z grup. Pytania skierowane do dyrektorów przedszkoli i szkół oraz nauczycieli koncentrowały się na następujących problemach badawczych:

a) W jaki sposób realizowana jest w śląskich placówkach oświatowych edukacja dzieci i młodzieży z innych krajów i kręgów kulturowych?
b) Z jakimi problemami mierzą się nauczyciele, dyrektorzy i inne osoby związane z systemem oświaty w związku z pracą z uczniami z innych krajów i kręgów kulturowych?
c) Jakie działania można wskazać w zakresie dobrych praktyk w kontekście pracy w środowisku międzykulturowym w śląskich placówkach oświatowych?
d) Dodatkowo w kwestionariuszu zamieszczona została metryczka zawierająca zmienne niezależne: staż pracy, płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, rodzaj placówki (publiczna, niepubliczna), typ/etap kształcenia, wielkość instytucji, typ gminy, a także subregion, w którym znajduje się analizowana instytucja edukacyjna.

Badania fokusowe – zogniskowany wywiad grupowy na podstawie opracowanego scenariusza wywiadu – dotyczące edukacji międzykulturowej zostały przeprowadzone w dwóch grupach badanych. Dobór grup badanych do wywiadów fokusowych miał charakter celowy, czyli uwzględniający miejsce pracy i doświadczenia osób badanych. W pierwszym wywiadzie wzięło udział 8 osób[3], a w drugim 5[4]. Badani

2 Tamże.

3 Wszystkie badane osoby z wykształceniem wyższym magisterskim. W wywiadzie wzięło udział 4 wizytatorów, doradca metodyczny, 2 nauczycieli-konsultantów i 1 psycholog/pedagog. Byli to 4 pracownicy kuratorium oświaty, 4 pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli (WOM/IDN/„Metis”). Spośród 8 badanych osób 7 to nauczyciele dyplomowani (staż pracy w oświacie: 25–40 lat).

4 Wszystkie osoby z wykształceniem wyższym magisterskim. Było to 5 kobiet w wieku od 40 do 58 lat, nauczycielka i nauczycielki-specjalistki (2 psychologów, pedagog

udzielili odpowiedzi na wszystkie przygotowane wcześniej pytania (nie wszystkie pytania zostały postawione bezpośrednio, a część odpowiedzi była tak obszerna, że obejmowała inne zagadnienia).

Wyniki badań były podstawą do uzupełnienia przygotowanego kwestionariusza ankiety. Przygotowanie kwestionariusza ankiety składało się z kilku etapów, po roboczym sformułowaniu kwestionariusza został on sprawdzony przez interdyscyplinarny zespół badawczy, a następnie przez pracowników Urzędu Marszałkowskiego. Kolejnym krokiem zmierzającym do standaryzacji tego narzędzia badawczego była weryfikacja kwestionariusza podczas indywidualnych spotkań z potencjalnymi respondentami. Kwestionariusz w kolejnym kroku został wprowadzony do systemu SurveyLab i został poddany weryfikacji technicznej. Efektem przeprowadzonych badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety było uzyskanie odpowiedzi od: 181 nauczycieli i 80 dyrektorów przedszkoli i szkół.

Ostatnim etapem badań był wywiad ekspercki przeprowadzony z A. Dzięgiel[5], wieloletnią konsultantką metodyczną Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego „Metis" w Katowicach, którego fragmenty stanowią dodatkowy komentarz do prezentowanych danych ilościowych.

1. Charakterystyka badanych grup

Efektem przeprowadzonych badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety było uzyskanie odpowiedzi od 80 dyrektorów[6] i 181 nauczycieli.

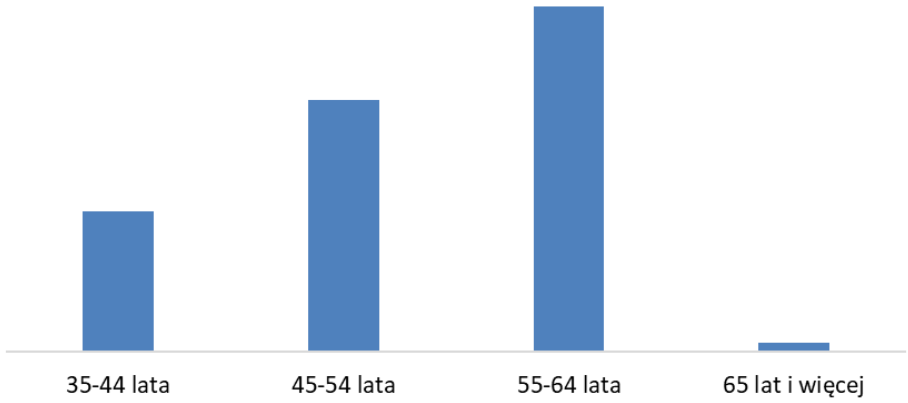
Wśród badanych dyrektorów zdecydowanie dominowały kobiety (73 osoby). Badani dyrektorzy w większości posiadali stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego (73), natomiast zdecydowanie rzadziej – nauczyciela mianowanego (7). Dominują w tej grupie respondenci w wieku 55–64 lata (37) i 45–54 (27). Pełne dane ilustrujące wiek badanych prezentuje Wykres 4.

i logopeda). Wszystkie badane osoby to nauczyciele dyplomowani (staż pracy w oświacie: 13–34 lat).

5 Anna Dzięgiel – doświadczona ekspertka i trenerka w obszarze edukacji międzykulturowej oraz antydyskryminacyjnej – szersza informacja na Jej temat została podana we Wstępie.

6 Ze względu na liczbę badanych dyrektorów dane odnoszące się do tej grupy podajemy w liczbach całkowitych . Wyjątek stanowią sytuacje, gdy porównujemy odpowiedzi badanych dyrektorów z odpowiedziami badanych nauczycieli. Wówczas dla lepszego zobrazowania podawane są dane procentowe.

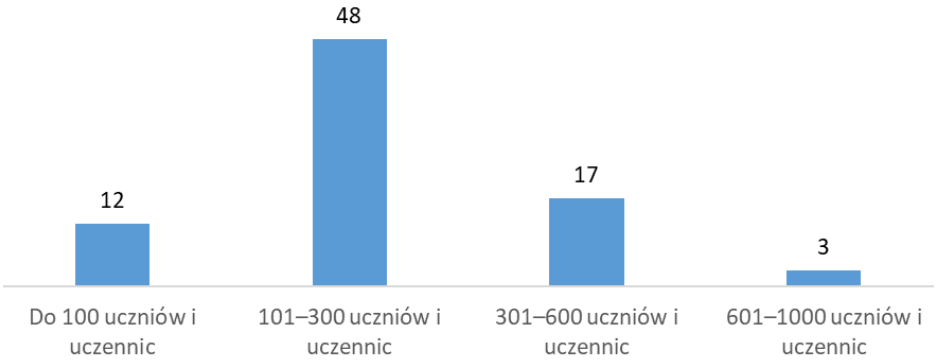
Wykres 4. Struktura wieku badanych dyrektorów



Źródło: Badania własne. N = 80

Badani najczęściej reprezentowali szkoły podstawowe (36) i przedszkola (34), rzadziej licea (5), technika (3) czy szkoły branżowe I stopnia (2). W zdecydowanej większości dyrektorzy zarządzali placówkami publicznymi (76); w badaniach udział wzięły tylko 4 osoby reprezentujące szkoły niepubliczne. Dominowały osoby zarządzające placówkami średniej wielkości – od 101 do 300 uczniów (48 badanych). Pełne dane prezentuje Wykres 5.

Wykres 5. Miejsca pracy badanych dyrektorów pod względem liczby uczniów placówki



Źródło: Badania własne. N = 80

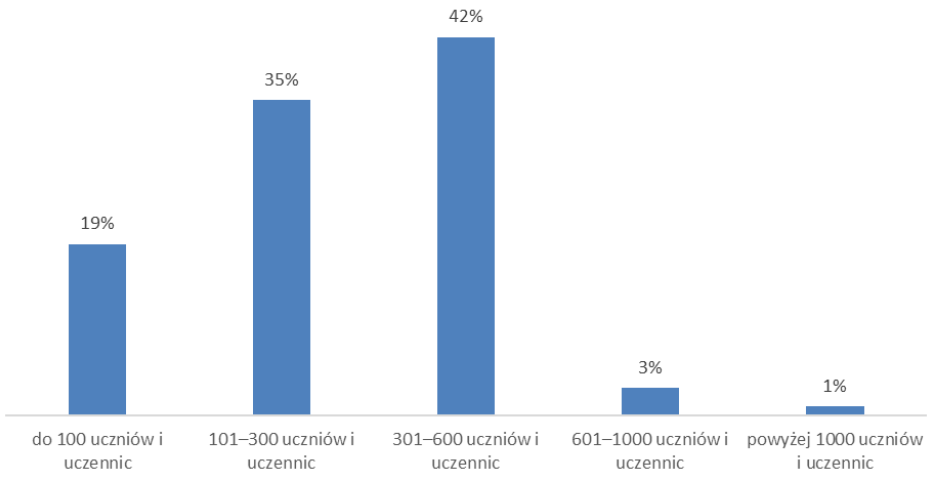
Największy udział w badanej grupie mieli dyrektorzy szkół i przedszkoli miejskich (62), rzadziej usytuowanych w gminach wiejskich (15), a najmniej licznie reprezentowani byli dyrektorzy zarządzający placówkami w gminach miejsko-wiejskich (3). Rozkład terytorialny badanej populacji ujawnił znaczną nadreprezentację subregionu południowego, który skupiał aż 50 dyrektorów. Subregion centralny reprezentowany był przez 19 badanych. Najmniejszą reprezentację w próbie odnotowaliśmy dla subregionu zachodniego (5) i północnego (6 osób).

Wśród nauczycieli biorących udział w badaniach ankietowych (N = 181), większość, co odzwierciedla specyfikę zawodu, stanowiły kobiety – 92% (N = 167). Osoby, które wzięły udział w badaniach, najczęściej reprezentowały przedział wiekowy 45–54 lat 40% (73), a następnie zbliżona liczba osób: 24% (43) – 55–64 lat i 23% (42) – 35–44. Przeważającą grupę badanych – 66% (120) – stanowili nauczyciele dyplomowani, a niemal co piąta (19%, co stanowi 34 osoby) wypowiadająca się osoba była na etapie nauczyciela kontraktowego/początkującego. Najmniej licznie reprezentowani byli nauczyciele mianowani – 15% (27).

Wszyscy nauczyciel, którzy wypełnili kwestionariusze ankiet, reprezentowali szkoły publiczne, najczęściej ulokowane w mieście – 79% (143), rzadziej w gminie wiejskiej – 18% (33), a najmniejszy odsetek osób reprezentował gminy o charakterze wiejsko-miejskim – 3% (5). Jeśli chodzi o placówki oświatowe, z których rekrutowali się badani, największą aktywnością wykazały się osoby reprezentujące szkoły podstawowe – 68% (124) i przedszkola – 29% (52 badanych). Najwięcej osób – 42% (77) – deklarowało, że pracuje w placówkach liczących 301–600 oraz 101–300 uczniów – 35% (63). Pełne dane dotyczące miejsca pracy badanych nauczycieli pod względem wielkości placówek oświatowych prezentuje Wykres 6.

Ponad połowa respondentów – 56% (101) – pracuje w instytucjach znajdujących się w subregionie południowym, natomiast 33% (60) jest zatrudnionych w szkołach i przedszkolach subregionu centralnego. Najmniej liczną reprezentację wśród osób badanych stanowią przedstawiciele instytucji z subregionu zachodniego – 6% (10) – oraz północnego – 5% (10).

Wykres 6. Miejsce pracy badanych nauczycieli pod względem wielkości placówki



Źródło: Badania własne. N = 181

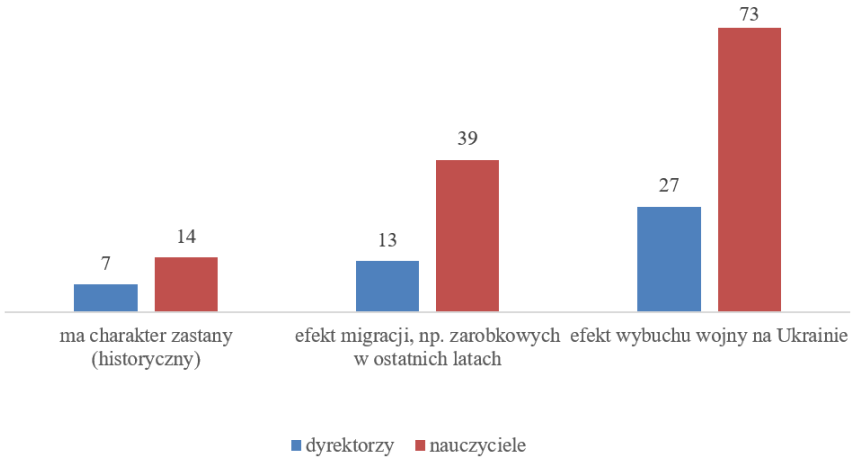
2. Charakterystyka środowiska osób badanych pod względem zróżnicowania kulturowego

Jedno z pierwszych pytań postawionych w kwestionariuszu ankiety dotyczyło dookreślenia typu środowiska lokalnego, w którym funkcjonują oni zawodowo. Pytanie to miało na celu uzyskanie informacji na temat typu środowiska pod kątem jego jednorodności kulturowej bądź zróżnicowania kulturowego. Dane te są istotne w kontekście przygotowanych badań dotyczących pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Jeszcze do niedawna przyjmowano, że Polska jest krajem, który w okresie powojennym w dużej mierze stał się państwem o charakterze jednorodnym kulturowo. W związku z tym nie jesteśmy społeczeństwem, które w skali masowej ma wypracowane modele działań międzykulturowych. Tym, co jest istotne w podejmowanych zagadnieniach, jest nowa sytuacja nauczyciela, przed którym stawiane są wyzwania wymagające nie tylko – związanych z nową sytuacją – dodatkowych kompetencji, lecz także, a może przede wszystkim – świadomości samego siebie: własnej tożsamości, emocji, osadzenia w kulturze, utrwalonych stereotypów, prezentowanych postaw i wartości. Są to oczywiście zagadnienia, które powinny być istotne dla każdego nauczyciela, ale warto zwrócić uwagę jak istotne są w sytuacji,

gdy szkoła jest przestrzenią, gdzie funkcjonują osoby z odmiennych narodowo, etnicznie, kulturowo, społecznie czy religijnie światów. Nauczyciel w każdej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej powinien mieć świadomość odpowiedzialności związanej z kształtowaniem postaw, budowaniem świata wartości, a także obrazu samego siebie, a co jest istotne w kontekście podejmowanych zagadnień – budowania otwartości na innych, reprezentujących odmienne wzory kulturowe i normy społeczne.

Z analizy danych wynika, że środowisko śląskich przedszkoli i szkół jest w dużej mierze jednorodne kulturowo. Uważa tak odpowiednio 53% (96) nauczycieli i 60% (48) dyrektorów. Za kluczowe wydarzenie, które zmieniło charakter placówek edukacyjnych pod kątem zróżnicowania kulturowego, zdecydowanie najczęściej uznawano wybuch wojny w Ukrainie, co stwierdziło 73 nauczycieli i 27 dyrektorów. Rzadziej badani zaznaczali, że zróżnicowanie kulturowe jest efektem procesów migracyjnych, np. zarobkowych. Dostrzegło to 39 nauczycieli i 13 dyrektorów. Najrzadziej wskazywano, że zróżnicowanie kulturowe ma charakter historyczny. Wypowiedziało się w ten sposób 14 nauczycieli i 7 dyrektorów. Pełne dane w ujęciu liczbowym przedstawiamy na Wykresie 7.

Wykres 7. Deklaracje badanych na temat typu środowiska lokalnego pod względem zróżnicowania kulturowego



Źródło: Badania własne. 100% dyrektorów = 32 100% nauczycieli = 85

Konflikt zbrojny w Ukrainie pokazał, że większość respondentów – 66% nauczycieli i 71% dyrektorów – nie miała doświadczenia w pracy z osobami reprezentującymi mniejszości (narodowe, kulturowe, etniczne). Nauczyciele (34%) częściej niż dyrektorzy (29%) deklarowali wcześniejsze kontakty z mniejszościami , jednak brak doświadczenia był powszechny w obu badanych grupach.

Brak wcześniejszych doświadczeń, ujawniony w badaniach ilościowych, znajduje swoje potwierdzenie i pogłębienie w wypowiedziach eksperckich. Z wywiadu z Anną Dzięgiel wynika, że pomimo oferty szkoleń Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego „Metis" w Katowicach dotyczących pracy z uczniem z doświadczeniem migracji czy też wspierających proces edukacyjny w środowisku zróżnicowanym językowo, funkcjonujących od wielu lat, identyfikowanie tych potrzeb ze stron placówek rozpoczęło się wraz z wybuchem pełnoskalowej wojny w Ukrainie:

[...] te szkolenia [wymienione powyżej – przyp. autorów] mam w swojej ofercie od dawna, natomiast do roku [2021] zainteresowanie było znikome. Mimo że już wcześniej w szkołach uczyły się dzieci z różnych krajów i była potrzeba zdobycia wiedzy, jak z nimi pracować i jak uczyć po polsku. To – według mnie – bardzo ważna kwestia. Staram się odróżnić nauczanie języka polskiego jako obcego od uczenia po polsku w trakcie wszystkich zajęć edukacyjnych. Zajmuję się tym zagadnieniem w swojej praktyce szkoleniowej, bo każdy nauczyciel w szkole, w której są uczniowie obcojęzyczni, prędzej czy później zmierzy się z wyzwaniem, jak pracować w klasie różnorodnej pod względem językowym.

V. Edukacja międzykulturowa w województwie śląskim

1. Wnioski z badań fokusowych

W obu badanych grupach badani sygnalizowali podobne obszary problemowe związane z pracą w środowisku wielokulturowym. Większość wypowiedzi odnosiła się do uczniów z Ukrainy, którzy zostali włączeni do polskich szkół. Jedynie nieliczne sformułowania/przykłady dotyczyły uczniów z mniejszości romskiej bądź uczniów innych narodowości.

1. Badani podkreślali, że problemem jest sytuacja związana z przymusem uczęszczania do szkół dzieci ukraińskich w związku z otrzymywaniem przez ich rodziców/opiekunów świadczenia w ramach programu Rodzina 800+. Wypowiadali się przeważnie w sposób negatywny, podkreślając brak motywacji dzieci do nauki i włączania się w życie szkoły wynikającego z konieczności realizowania obowiązku szkolnego.
2. Respondenci zwracali uwagę, że trudnym aspektem jest liczba uczniów ukraińskich w klasach szkolnych – ich zdaniem obecność dużych grup uczniowskich z Ukrainy w jednej klasie/szkole wzmacnia tendencje do podziałów kulturowych i nie sprzyja integracji.
3. Badani dostrzegli znaczenie nastawienia uczniów z Ukrainy i ich rodziców do pobytu w Polsce, a także planów związanych z ewentualnym powrotem do kraju pochodzenia. Rodziny, które pobyt w Polsce traktują jako rozwiązanie tymczasowe, krótkoterminowe, wykazują mniejszą chęć współpracy i mniejsze zaangażowanie w edukację dziecka w polskiej szkole. Nastawienie rodziców przekłada się na stosunek dzieci do obowiązków szkolnych.
4. Uczestnicy wywiadu zwrócili uwagę na barierę językową i trudności w komunikacji, zarówno z uczniami, jak i z ich rodzicami. Problemy komunikacyjne są istotnym utrudnieniem w realizacji działań dydaktycznych, wychowawczych i pomocowych.

5. Badani jednogłośnie dostrzegli problem związany z uprzywilejowaniem grupy ukraińskiej w polskich szkołach, a co za tym idzie – rosnącą niechęcią polskich uczniów wobec grup mniejszościowych i percypowanym przez nich poczuciem niesprawiedliwości.
6. Zdaniem badanych istotne znaczenie mają: niewłaściwe zachowania pochodzących z innych krajów/kręgów kulturowych uczniów i ich rodziców w przestrzeni szkolnej. Najczęściej powtarzającym się sformułowaniem było „prezentowanie roszczeniowej postawy" przez uczniów z Ukrainy i ich rodziców.
7. Dużą trudnością dla nauczycieli i innych pracowników śląskich placówek oświatowych była praca z osobami z doświadczeniem traumy wojennej i brak przygotowania do podejmowania działań wśród osób w tak poważnym kryzysie.
8. Wśród dobrych praktyk badani wskazali zaangażowanie osób mówiących w języku ukraińskim (nauczycieli, psychologów) w działania szkoły. Podkreślili też znaczenie zaangażowania i kompetencji nauczycieli, którzy odnaleźli się w nowej sytuacji i w pracy w środowisku wielokulturowym osiągnęli sukces dydaktyczny i wychowawczy.
9. Wśród przykładów dobrych praktyk badani wskazali działania władz miejskich i placówek oświatowych w Zabrzu, gdzie realizowana jest praca z mniejszością romską.

Rekomendacje dla edukacji w województwie śląskim po przeprowadzeniu badań fokusowych

1. W działaniach dydaktycznych, wychowawczych i pomocowych należy w sposób szczególny wziąć pod uwagę pracę z przekonaniami uczniów z Ukrainy i ich rodziców oraz ich nastawieniem dotyczącym edukacji w Polsce i realizowania obowiązku szkolnego.
2. Z uwagi na rosnącą frustrację i poczucie niesprawiedliwości wśród polskich uczniów w śląskich placówkach oświatowych warto zwrócić uwagę na funkcjonowanie szkół pod względem równości praw i obowiązków wszystkich uczniów, a także w zakresie postaw i zachowań podmiotów społeczności szkolnych względem uczniów z innych krajów/kręgów kulturowych.
3. Warto pochylić się nad kwestią liczebności uczniów z Ukrainy w klasach szkolnych, mając na względzie wskazane przez badanych

tendencje do asymilowania się uczniów z innych krajów, a co za tym idzie braku integracji z polskimi uczniami i tworzeniu konkurencyjnych grup w przestrzeni szkolnej.

4. Należy zwrócić uwagę na trudności nauczycieli związane z pracą z uczniami z doświadczeniem traumy wojennej i w sytuacjach kryzysowych. Dobrym rozwiązaniem będzie zarówno wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności w zakresie pomocy osobom w głębokim kryzysie, jak i objęcie ich wsparciem i pomocą psychologiczną w obliczu zgłaszanych problemów.
5. Warto rozważyć dodatkowe nagradzanie sukcesów dydaktycznych, wychowawczych i pomocowych pracowników oświaty, którzy wykazują się wyjątkowymi umiejętnościami i kompetencjami w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.
6. Przygotowanie rodziców do współpracy z nauczycielami i specjalistami w zakresie optymalizacji procesu kształcenia i wychowania ich dzieci. Pedagogizacja rodziców i przygotowanie do tego procesu nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole.
7. Zatrudnienie w szkołach wystarczającej liczby specjalistów, których zadaniem jest wspieranie pracy szkoły i rodziców – ze zwróceniem uwagi na to, by nie delegować im zadań, które w efekcie uniemożliwiają wywiązywanie się z powierzonych obowiązków.
8. Opracowanie systemu umożliwiającego nauczycielom udział w niezbędnych szkoleniach – wzięcia „urlopu na szkolenia".
9. Należy rozszerzyć procedurę badawczą o badania sondażowe na odpowiednio licznej, reprezentatywnej próbie, które umożliwią pełną diagnozę skali i charakteru wskazanych zjawisk.

2. Wyniki badań sondażowych

Dyrektorzy o edukacji międzykulturowej

Wybuch wojny w Ukrainie i masowa migracja do Polski, głównie kobiet z dziećmi, spowodowała, że szkoły, które dotąd były najczęściej placówkami o charakterze w niewielkim stopniu zróżnicowanym kulturowo stały się przestrzenią wielokulturową. To stanowiło wyzwanie zwłaszcza dla dyrektorów szkół, którzy musieli zorganizować w trybie pilnym wsparcie nie tylko dla nowoprzybyłych uczniów i ich rodzin, lecz także dla nauczycieli. Interesowało nas zatem, jak

często badani dostrzegali problemy związane ze zróżnicowaniem kulturowym. Dyrektorzy zostali poproszeni o ustosunkowanie się ze wskazaniem częstotliwości (z zastosowaniem skali 5-stopniowej) do 10 wypowiedzi.

Wiedza o specyfice sytuacji osób reprezentujących mniejszości jest punktem wyjścia do podejmowania działań zmierzających np. do integracji osób zagrożonych marginalizacją na tle odmienności kulturowej lub/i do udzielania im wsparcia. Badani dyrektorzy najczęściej zaznaczali w tym wypadku odpowiedzi wskazujące na brak wiedzy nauczycieli w tym zakresie czasami i rzadko (po 26 wskazań). W przypadku 13 dyrektorów tego typu braki nie zostały wskazane, natomiast 14 osób zaznaczyło, że doświadczali często takich problemów. Z kolei tylko jedna osoba stwierdziła, że jest to sytuacja występująca w sposób ciągły.

Pierwszym problemem, który towarzyszy nawiązywaniu relacji z osobami przyjeżdżającymi do Polski, jest bariera komunikacyjna – brak umiejętności posługiwanie się językiem umożliwiającym bezpośredni kontakt. W wypadku osób przyjeżdżających z Ukrainy językiem pierwszym jest ukraiński i/lub rosyjski. W Polsce do 1989 roku język rosyjski był językiem obowiązkowo nauczanym w szkołach. Zatem nauczyciele starszej generacji (50+) byli w na tyle komfortowej sytuacji, że – w mniejszym lub większym stopniu – mieli szansę na komunikację z uczniami i ich rodzicami. Rzadko się zdarzało, że osoby przyjeżdżające do naszego kraju znały język polski – dotyczyło to głównie osób zamieszkujących zachodnią Ukrainę, najczęściej mających korzenie polskie. Najwięcej osób deklarowało, że czasami dostrzegało problemy z brakiem możliwości nawiązania właściwej komunikacji ze względu na nieznajomość języka polskiego przez dzieci/uczniów – 27 dyrektorów, przez 19 osób było to dostrzegane rzadko, a przez 14 nigdy. Jednak niemal co piąta badana osoba (16 osób) twierdziła, że był to problem częsty, a 4 osoby wskazały, że jest to sytuacja, która zachodzi w sposób ciągły.

Uproszczony model kompetencji międzykulturowych zawiera: empatię, szacunek, elastyczność ról, orientację na wiedzę, postawę interakcyjną, kierowanie interakcyjne i tolerancję dla niejednoznaczności[7].

7 Por.: B. Ruben, D. Kealey, *Behavioral assessment for communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation*. „International Journal of Intercultural Relations" 1973, nr 3. Podaję za: Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w:

Niektórzy spośród autorów podkreślają znaczenie działań etycznych. Od nauczyciela oczekuje się wówczas: doświadczenia, zaangażowania we własny rozwój zawodowy i w rozwój innych osób, poczucia świadomości ryzyka i kłopotów, które pomaga przezwyciężać uczniom, chęci dzielenia się wiedzą i umiejętnościami, refleksyjności i zdolność do samokrytyki, umiejętności dokładnej pracy i starannej realizacji programu, wrażliwości na potrzeby uczniów i umiejętności wykorzystywania treści i metod zgodnie z wiedzą i umiejętnościami. Te kompetencje pozwolą nauczycielowi na stworzenie środowiska wspierającego uczenie się. Jest to lista, którą dopełniają inne elementy – niemniej jednak odzwierciedla ona te cechy pedagoga, którymi z pewnością powinien charakteryzować się nie tylko nauczyciel „międzykulturowy", ale po prostu każdy nauczyciel pracujący z dziećmi[8]. Wskazywane cechy i predyspozycje nauczycieli są niezwykle istotne, zwłaszcza w sytuacji, gdy następuje gwałtowna zmiana w szkołach wywołana przez uczęszczanie do nich uczniów, którzy mają za sobą traumatyczne doświadczenia. Stąd dyrektorzy zostali poproszeni o ocenę – z perspektywy osoby zarządzającej szkołą/przedszkolem, czy dostrzegają brak kompetencji międzykulturowych nauczycieli. Również w tym wypadku dominowały wskazania odpowiedzi „czasami" (26 osób) i „rzadko" (23 badanych). Kategoria „nigdy" została wskazana przez 14 respondentów. Były jednak stosunkowo liczne wypowiedzi wskazujące, że jest to zjawisko obecne w szkołach w sposób częsty (13 osób) czy nawet obserwowane w sposób ciągły (4 osoby). Pełne dane prezentuje Wykres 8.

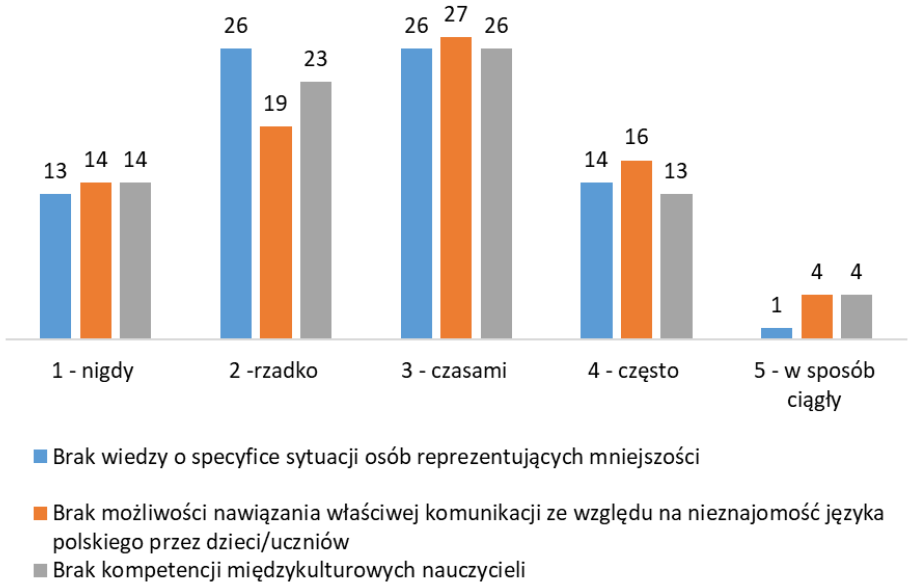
Tym, co z pewnością można odbierać w sposób pozytywny, są wskazania dyrektorów odnoszące się do problemów związanych z deklaracjami nauczycieli dotyczącymi negatywnego nastawienia do dzieci/uczniów i rodziców z mniejszości kulturowych. Brak takich postaw wśród nauczycieli wskazała większość dyrektorów (57 osób), 17 osób obserwowało takie zachowania rzadko, a 5 czasami, natomiast tylko jedna

Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Żak, Warszawa 1998, s.26.

8 A. Gajdzica (Szafrańska), *Szkoła wobec wielokulturowości – możliwość realizacji edukacji międzykulturowej w klasach I-III,* w: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa–Cieszyn 2006.

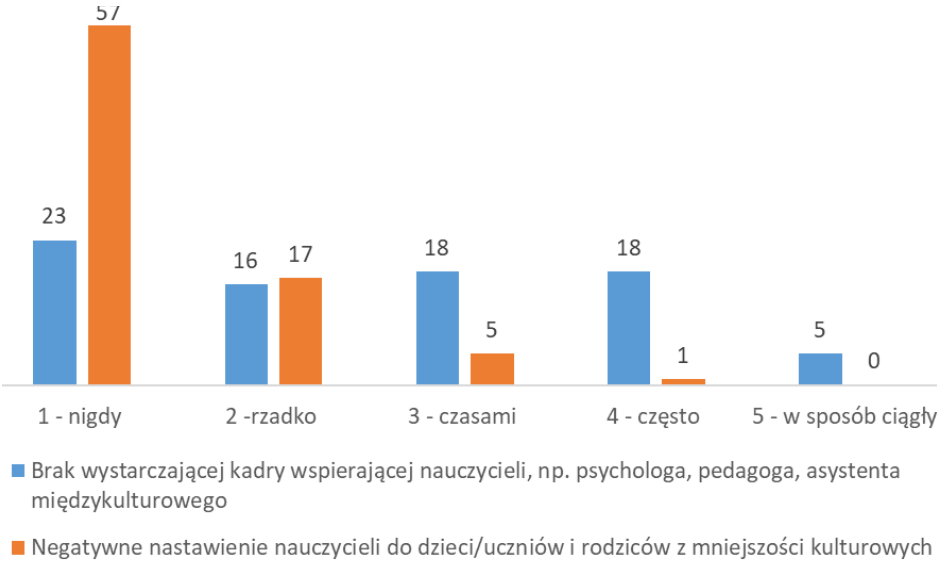
osoba wskazała na częste ich występowanie. Problemem sygnalizowanym w trakcie badań fokusowych były braki kadry wspierającej nauczycieli – zwłaszcza psychologów i asystentów międzykulturowych. Stąd w trakcie badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety chcieliśmy dowiedzieć się, jak częstym jest to problemem. Zaskakujące na pewno było to, że spora liczba badanych nigdy takiego problemu nie doświadczyła – wypowiedziało się tak 23 badanych, a 16 osób wybrało odpowiedź „rzadko", jednak taka sama liczba badanych (po 18 osób) zaznaczyło odpowiedzi „czasami" i „często", a dla 5 dyrektorów jest to problem stały. Pełne dane prezentuje Wykres 9.

Wykres 8. Deklaracje badanych na temat problemów dostrzeganych w kierowanej przez nich placówce (część I)



Źródło: Badania własne. N = 80

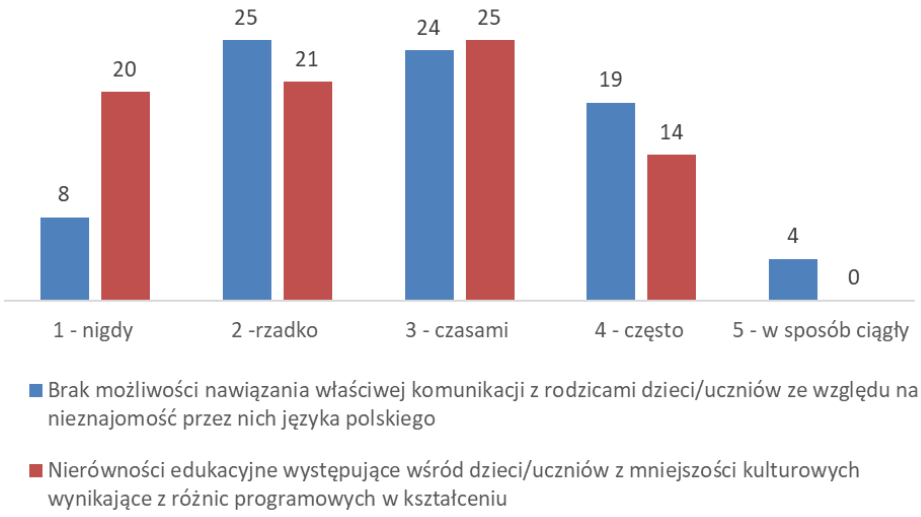
Wykres 9. Deklaracje badanych na temat problemów dostrzeganych w kierowanej przez nich placówce (część II)



Źródło: Badania własne. N = 80

Dwie ostatnie odpowiedzi, do których o ustosunkowanie się prosiłyśmy badanych dyrektorów, dotyczyły braku możliwości nawiązywania właściwej komunikacji z rodzicami dzieci ze względu na nieznajomość przez nich języka polskiego, a także nierówności edukacyjnych występujących wśród uczniów z mniejszości kulturowych, które są pochodną różnic programowych w uprzednim kształceniu. W wypadku problemów z komunikacją dominowały odpowiedzi „rzadko" (25 osób) i „czasami" (24 dyrektorów). Mniej osób (19) wskazało, że problemy te pojawiają się „często". Z kolei uprzednie różnice programowe jako źródło nierówności edukacyjnych nie zostały wymienione/wskazane przez 20 badanych dyrektorów, a największa liczba badanych (25 osób) stwierdziła, że w ich szkołach jest to problem występujący czasami. Żaden z badanych dyrektorów nie zasygnalizował, że jest to problem pojawiający w sposób ciągły. Pełne dane prezentuje Wykres 10.

Wykres 10. Deklaracje badanych na temat problemów dostrzeganych w kierowanej przez nich placówce (część III)



Źródło: Badania własne. N = 80

W nawiązaniu do prezentacji wyników deklaracji dyrektorów związanych z (nie)występowaniem nierówności edukacyjnych wynikających z różnic programowych, ciekawe spostrzeżenia i wskazania odnajdujemy w wywiadzie eksperckim z Anną Dzięgiel:

„[...] Co jest potrzebne, co by się przydało, żeby to było tak bardzo, bardzo mocno zasygnalizowane. Często mówię na szkoleniach o różnicach w systemie edukacji. U nich [w Ukrainie – przyp. autorów] edukacja na poziomie podstawowym obejmuje klasy od pierwszej do dziewiątej, podobnie jak było w [naszej sześcioletniej szkole podstawowej łącznie z] naszym [trzyletnim] gimnazjum. Natomiast edukacja wczesnoszkolna [w Ukranie], czyli nauczanie zintegrowane, to są klasy 1–4. Wielu dyrektorów wie o tym i z reguły nie ma z tym problemu, ale zdarzały się sytuacje, kiedy postępowali zgodnie z prawem, według którego uczeń powinien być zapisany do klasy na podstawie świadectw, oświadczenia rodziców lub zgodnie z wiekiem. Należy podkreślić, że istotne jest to, aby uczeń był na takim poziomie, na którym był, czyli *de facto*, jeżeli był, przyjechał do Polski w klasie czwartej, to powinien zostać przyjęty do klasy trzeciej – ostatniej klasy nauczania zintegrowanego. Uwzględnienie tych różnic jest bardzo ważne i powinno zostać zapisane

w prawie oświatowym, aby uniknąć wielu problemów i dylematów. Kiedy uczeń chodzący w Ukrainie do klasy czwartej przyjeżdża do Polski w ciągu roku szkolnego, to nie dość, że nie zna języka, to jeszcze się musi uczyć różnych przedmiotów i jest oceniany zgodnie z zasadami oceniania przedmiotowego. Tu należy wspomnieć także o różnicach między systemami oceniania[9].[...] Ważne jest więc ujednolicenie tych kwestii w zapisach prawa oświatowego. [...] Problem pojawia się również, gdy przyjeżdżają do nas uczniowie, którzy zostają przyjęci do klasy ósmej i muszą zdać egzamin. Co prawda od zeszłego roku egzamin z polskiego jest dobrowolny, ale polecenia egzaminacyjne z pozostałych przedmiotów są po polsku. Należy więc uwzględnić kwestię różnic programowych, dając precyzyjne wytyczne dla dyrektorów, bo na razie oni są zostawieni sami sobie. Oni mają prawo, według którego działają, ale nikt nie bierze pod uwagę różnic"[10].

Analiza wyników badań ilościowych w zestawieniu z opinią ekspertki wskazuje, że różnice programowe, mimo że rzadko postrzegane przez dyrektorów jako problem systemowy, w praktyce stanowią istotne wyzwanie edukacyjne dla uczniów z doświadczeniem migracji. Brak spójnych wytycznych centralnych skutkuje przeniesieniem odpowiedzialności decyzyjnej na poziom poszczególnych placówek.

Interesowało nas również to, w jakim stopniu wojna w Ukrainie zmieniła sposób postrzegania zróżnicowania kulturowego w przestrzeni szkoły i przedszkola. W pierwszej grupie odpowiedzi uwzględnione zostały zmiany korzystne – związane ze wzrostem zachowań prospołecznych i nabywaniem kompetencji związanych z funkcjonowaniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

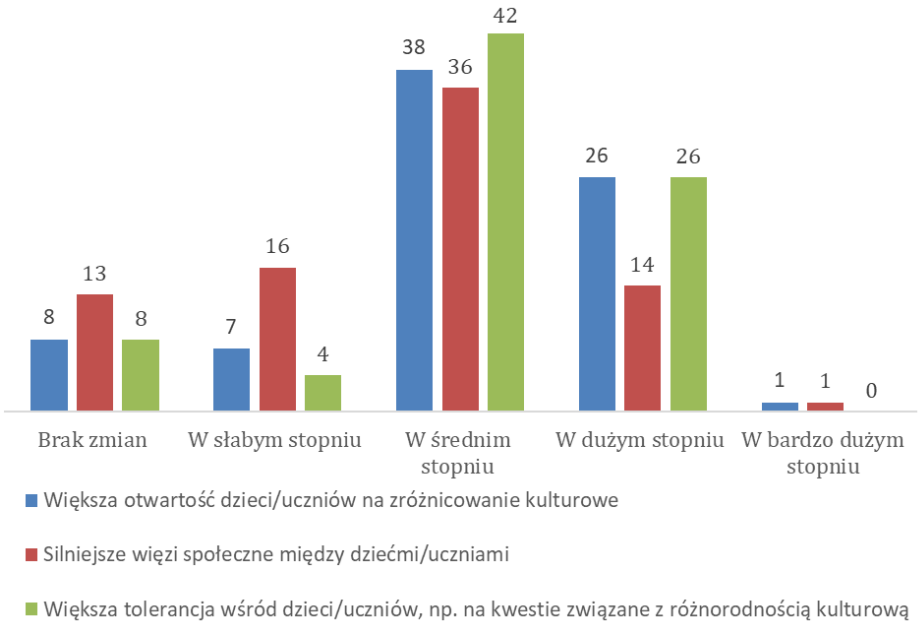
Większa otwartość uczniów na zróżnicowanie kulturowe wzrosła zdaniem największej liczby badanych (38 osób) w średnim (12 osób)

9 Od 2000 roku w Ukrainie system oceniania opiera się na 12-stopniowej skali (od 1 do 12), gdzie 12 to ocena najwyższa, a najniższą oceną zaliczającą jest 4, z podziałem na poziomy (początkowy 1–3, średni 4–6, dostateczny/wystarczający 7–9, wysoki 10–12).

10 Przedstawienie różnic pomiędzy systemami edukacyjnymi w Polsce i Ukrainie, jak również wprowadzenie do adekwatnego wsparcia dla dzieci i uczniów z doświadczeniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych oraz rozwojowych możemy znaleźć w publikacji: S. Antonowicz, A. Dzięgiel, I. Kucharczyk, K. Rodziewicz, J. Samarow, *Przewodnik po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.

lub dużym (26 badanych) stopniu. Brak takich zmian stwierdziło 8 osób, a zmiany w małym stopniu zaznaczyło 7 dyrektorów. Zmiany związane z wejściem do społeczności nowych uczniów, zwłaszcza doświadczających trudnych sytuacji życiowych mogą, przy odpowiednim pokierowaniu społecznością, okazać się spoiwem grupy społecznej. W swoich szkołach 13 dyrektorów nie stwierdziło, by zmieniła się sytuacja społeczna między uczniami i by wzmocniły się więzi społeczne w klasach/grupach, a 16 badanych dostrzegło je w niewielkim stopniu. Najliczniejsze grono (niemal połowa osób, która wzięła udział w badaniu – 36 dyrektorów) dostrzegło jednak takie zmiany w średnim stopniu, a 14 w dużym. Z kolei wzrost zachowań tolerancyjnych wśród uczniów w średnim stopniu został podkreślony przez ponad połowę badanych (42 osoby), a 26 osób zaznaczyła, że jest to zjawisko występujące w dużym stopniu w ich szkołach. Pełne dane prezentuje Wykres 11.

Wykres 11. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część I)



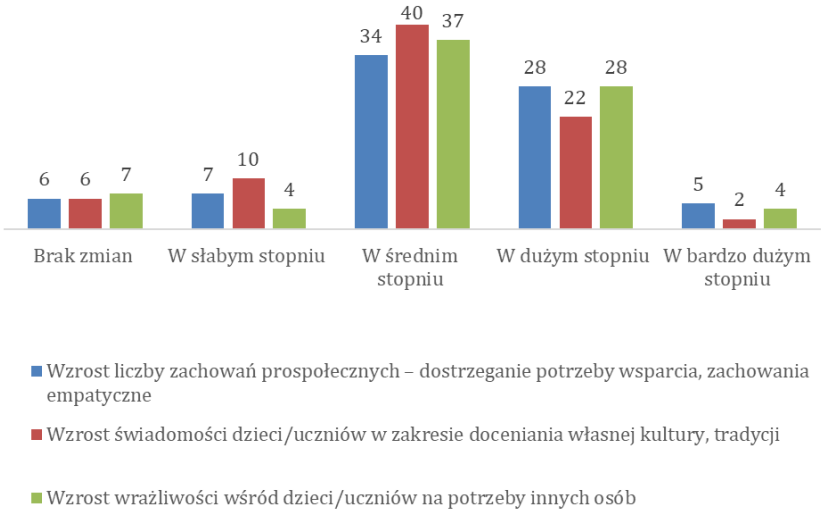
Źródło: Badania własne. N = 80

W wypadku kolejnych odpowiedzi wskazujących na korzystne zmiany wywołane wejściem w środowisko szkolne uczniów reprezentujących

inną kulturę (religię, narodowość) zbliżona liczba osób (6–7) stwierdziła, że takich zmian w żadnych z wymienionych obszarów nie dostrzega. Wzrost liczby zachowań prospołecznych – w tym dostrzeganie potrzeby udzielenia wsparcia innym osobom i zachowania empatyczne wobec nich najczęściej jest dostrzegana w średnim (34 wskazania) i dużym stopniu (28 wypowiedzi). Korespondujący z tym wzrost wrażliwości wśród uczniów na potrzeby innych osób został dostrzeżony w stopniu średnim przez 37 badanych, a w dużym przez 28 osób.

Kontakt z inna kulturą – w tym tradycjami i zwyczajami jej przedstawicieli – może stać się impulsem do wzrostu zainteresowania kulturą własną. Szkoła powinna być przestrzenią, w której z jednej strony buduje się zachowania oparte na tolerancji i otwartości wobec osób reprezentujących odmienne wzorce kulturowe, a z drugiej powinna być miejsce budowania tożsamości uczniów opartej na świadomości własnego dziedzictwa kulturowego. Połowa spośród badanych dyrektorów zaznaczyła odpowiedź świadczącą, że w kierowanych przez nich szkołach obserwowali wzrost świadomości i większe docenienie własnej kultury przez uczniów w stopniu średnim, a 22 osoby zaznaczyły odpowiedź „W dużym stopniu". Pełne dane prezentuje Wykres 12.

Wykres 12. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część II)



Źródło: Badania własne. N = 80

W szczególnie trudnej sytuacji w momencie exodusu uczniów z Ukrainy do Polski, i w efekcie do polskich szkół, byli nauczyciele, którzy wcześniej rzadko mieli możliwość pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Stąd istotne było poznanie opinii dyrektorów, czy dostrzegają wzrost wiedzy i nowych kompetencji wśród nauczycieli w swoich szkołach. Tylko 5 osób zaznaczyło, że takie zmiany nie nastąpiły, a 4 osoby – skrajnie odmiennie, że nastąpiły w bardzo dużym stopniu. Najliczniejsze grono respondentów zaznaczyło odpowiedzi „W średnim stopniu" – 32 osoby, a „W dużym stopniu" – 30 osób.

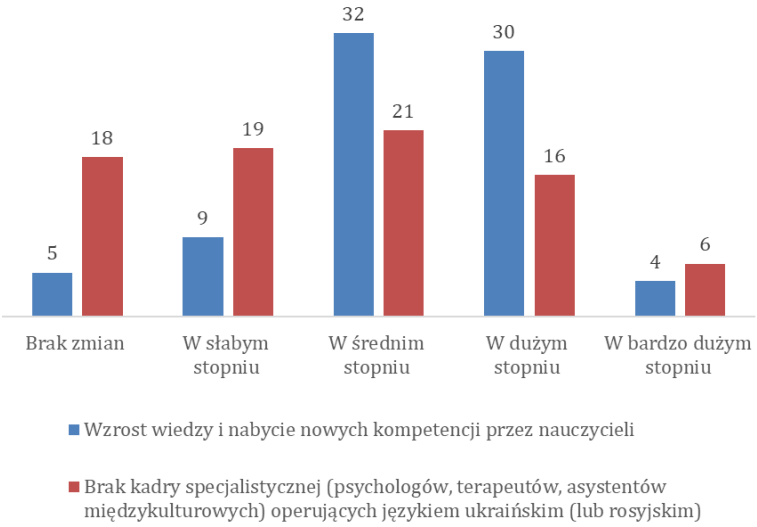
Deklaracje dyrektorów również można wzmocnić poprzez wypowiedź A. Dzięgiel:

> „Z moich obserwacji wynika, że jest bardzo duża grupa nauczycieli, którzy dostrzegają potrzebę otwarcia się [na edukację międzykulturową – przyp. autorów], wzajemnego poznania przede wszystkim. Sama prowadziłam dużo szkoleń w „Metisie", a także w ramach różnych projektów, i widziałam, jak wielu nauczycieli chce się czegoś dowiedzieć na temat pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo i językowo. Przychodzą na warsztaty, na których poznają metody i techniki, które pozwalają na zbudowanie środowiska wolnego od dyskryminacji, bo na tym mi najbardziej zależy. Nauczyciele biorą udział w szkoleniach i uczą się tego, a potem wracają do swojej szkoły. W zależności od tego, na jaki grunt trafią, w jaki sposób potrafią wypromować to, co jest dla nich ważne, [...] potrafią przekonać innych, że edukacja międzykulturowa, otwarcie się na inne kultury, poznanie tych kultur, jest po to, żeby nie myśleć stereotypowo, żeby unikać uprzedzeń. Myślę, że jest to ważne dla sporej grupy szkół, a przynajmniej sporej grupy nauczycieli".

Częstym, wskazywanym w trakcie badań fokusowych problemem w szkołach był brak kadry specjalistycznej – zwłaszcza psychologów, terapeutów i asystentów międzykulturowych, posługujących się językiem ukraińskim. Badania o charakterze ilościowym nie wskazały, że jest to zjawisko w sposób znaczący ulegające zmianie; zbliżona liczba badanych wskazała, że w tym zakresie brak jest zmian (18 osób) lub że nastąpiły zmiany w słabym stopniu (19). Zmiany w średnim stopniu zostały stwierdzone przez 21 respondentów, 16 osób zaznaczyło z kolei

odpowiedź wskazującą, że w sposób znaczący zmieniła się w tym zakresie sytuacja w szkołach, a w 6 wypadkach w bardzo dużym stopniu. Można zatem przyjąć, że tylko nieliczne szkoły zostały zabezpieczone pod względem kadry specjalistycznej, która potrafiła się odpowiednio komunikować z uczniami. Pełne dane prezentuje Wykres 13.

Wykres 13. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część III)



Źródło: Badania własne. N = 80

Choć dane ilościowe wskazują na jedynie umiarkowane zmiany w zakresie dostępności kadry specjalistycznej, perspektywa jakościowa ukazuje realny wpływ obecności asystentów międzykulturowych na funkcjonowanie szkół. Jak wskazuje rozmówczyni Anna Dzięgiel: „Kiedy pojawili się asystenci międzykulturowi, to rzeczywiście bardzo wiele szkół, bardzo wielu dyrektorów odczuło ulgę, że jest ktoś, kto nie tylko rozumie język, ale rozumie też kulturę...".

Przytoczona wypowiedź pokazuje, że rola asystentów nie ograniczała się wyłącznie do wsparcia językowego, lecz obejmowała ona także mediację kulturową.

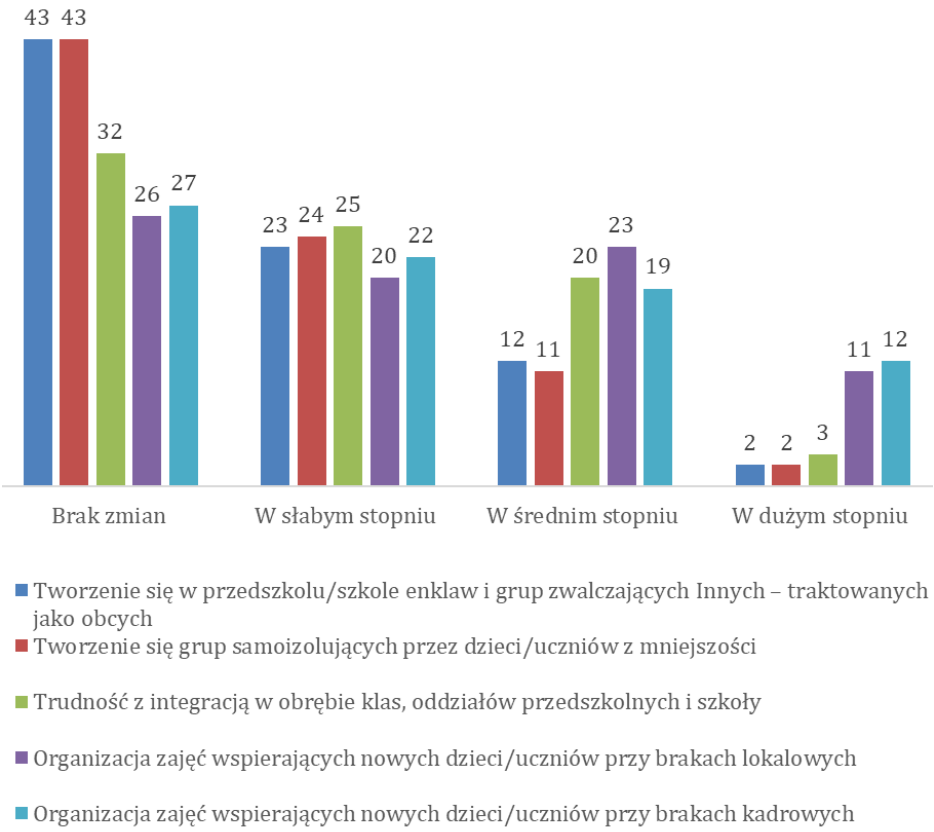
Ostatnia grupa odpowiedzi (dane zilustrowane na Wykresie 14) dotyczyła zjawisk niekorzystnych, które mogą być efektem zmian związanych z pojawieniem się w szkołach osób reprezentujących

odmienne wzory kulturowe (narodowość, religię itp.). Pierwsze dwie odpowiedzi dotyczyły marginalizacji i samomarginalizacji osób reprezentujących mniejszości. Tym, co należy uznać za korzystne, jest fakt, że większość badanych dyrektorów w obu tych odpowiedziach (po 43 respondentów w każdej) nie stwierdziło, by zaszły w ich szkołach w tym zakresie (wzrostu wiedzy i nabycia nowych kompetencji przez nauczycieli) zmiany, a ponad 25% z nich dostrzegło zmiany, które zaszły w słabym stopniu. W średnim stopniu tworzenie się w przedszkolach/szkołach enklaw i grup zwalczających „innych", traktowanych jako obcych, dostrzegło 12 dyrektorów, a w dużym stopniu – 2 z nich. Z kolei tworzenie przez uczniów grup samoizolujących się, reprezentujących mniejszości dostrzega w średnim stopniu 11 dyrektorów, a w dużym jedynie 2.

Zróżnicowanie kulturowe społeczności szkolnej i przedszkolnej wymaga dużej świadomości ze strony nauczyciela i często powinno być analizowane ze względu na sygnalizowane powyżej problemy, które mogą prowadzić do dezintegracji grupy rówieśniczej, czego wskaźnikiem są sytuacje związane z integracją w obrębie klas i grup. Największa liczba badanych dyrektorów (32 osoby) stwierdziła, że nie dostrzega, by takie trudności wystąpiły, jednak w większości szkół, które reprezentowali badani dyrektorzy, tego typu trudności były przez nich obserwowane – z różnym nasileniem. Aż 25 dyrektorów wskazało, że jest to zjawisko występujące w słabym stopniu, 20 – w średnim, a 3 – w dużym.

Opisywane w Raporcie zmiany zrodziły potrzebę organizacji zajęć dodatkowych, których celem było wspieranie nowych uczniów. Nie zawsze jednak było to możliwe ze względu na brak odpowiednich pomieszczeń i logistykę w pracy danej instytucji, a także ze względu na braki kadrowe. Podobna liczba dyrektorów (odpowiednio 26 i 27) / w zakresie owych braków nie stwierdziła zmian. W słabym stopniu zmiany dotyczyły organizacji zajęć wspierających nowych uczniów przy brakach lokalowych w 20 szkołach kierowanych przez badanych dyrektorów, z kolei 23 dyrektorów zaznaczyło, że w tym zakresie zmiana zaszła w średnim stopniu, a 11, że w dużym. Z kolei organizacja zajęć wspierających nowych uczniów przy brakach kadrowych została zasygnalizowana jako taka, która zaszła w słabym stopniu przez 22 badanych, natomiast 19 osób zaznaczyło odpowiedź „W średnim stopniu", a 12 – „W dużym stopniu".

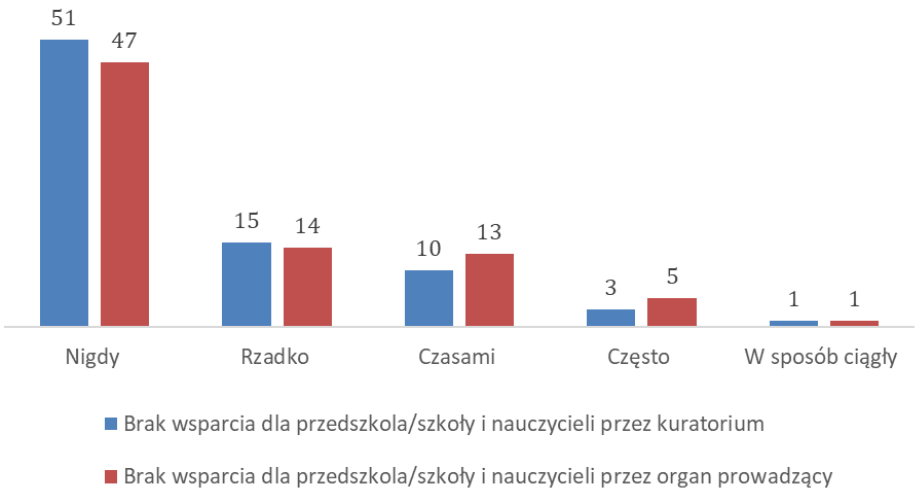
Wykres 14. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część IV)



Źródło: Badania własne. N = 80

Kolejna grupa odpowiedzi dotyczyła częstotliwości rozwiązywania w szkole/przedszkolu problemów, wcześnie niewystępujących, będących wynikiem exodusu z Ukrainy. Dwie pierwsze odpowiedzi odnosiły się do wsparcia udzielanego przez kuratorium i organ prowadzący. Większość badanych (51 osób) stwierdziła, że nigdy nie doświadczyła braku wsparcia ze strony kuratorium, 15 dyrektorów zaznaczyło, że doświadczyli tego typu sytuacji rzadko, a 10 – że czasami. Zbliżony był rozkład odpowiedzi w wypadku braku wsparcia przez organ prowadzący: tu 47 osób zaznaczyło odpowiedź „nigdy", z kolei 14, że tego typu sytuacja zdarzała się rzadko, a 13 – że czasami. Pełne dane ilustruje Wykres 15.

Wykres 15. Deklaracje badanych na temat częstotliwości doświadczania braku wsparcia ze strony kuratorium i organu prowadzącego



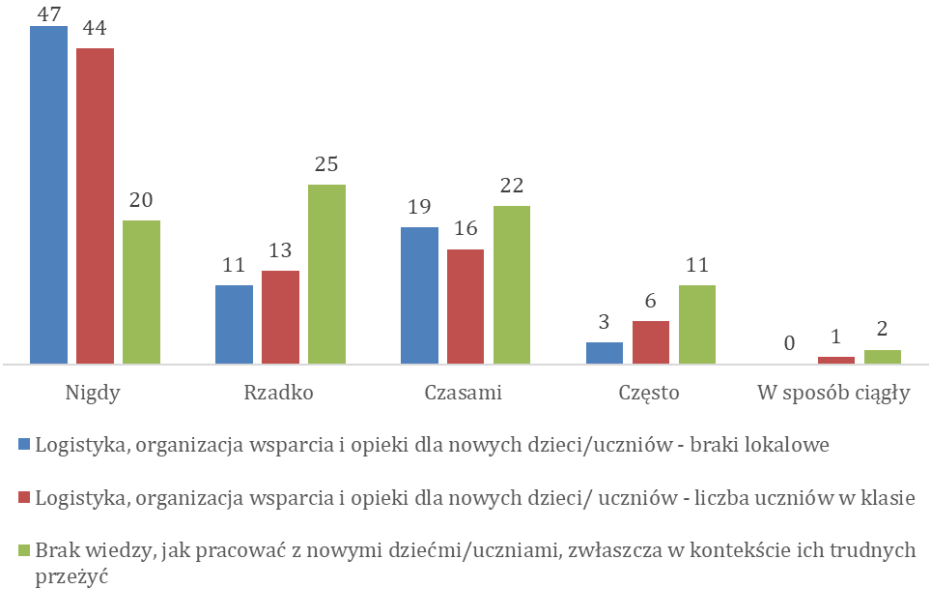
Źródło: Badania własne. N = 80

Na skutek masowej migracji rodzin uciekających przed wojna z Ukrainy w polskich szkołach i przedszkolach wzrosła ogólna liczba uczniów, stąd sformułowane zostały pytania odnoszące się do takiego stanu rzeczy bezpośrednio. Na pytanie, czy problemem ze względu na logistykę, organizacje wsparcia i opieki dla nowych dzieci/uczniów były braki lokalowe większość badanych (47 osób) stwierdziła, że nigdy, 11 dyrektorów zaznaczyło, że miało to miejsce rzadko, a w wypadku niemal 25% badanych (19 respondentów) była to częsta sytuacja. Podobny rozkład głosów odnotowaliśmy w związku z pytaniem o problemy wynikające ze wzrostu liczby uczniów w grupie/klasie – tu 44 badanych zaznaczyło odpowiedź „nigdy", 13 – „rzadko", a 16 – „czasami". Jedna osoba stwierdziła, że jest to problem doświadczany w kierowanej przez nią szkole w sposób ciągły.

Realizowane badania fokusowe stały się podstawa do sformułowania pytania odnoszącego się do braku wiedzy, jak pracować z nowymi dziećmi/uczniami, zwłaszcza w kontekście doświadczanych przez nich trudnych przeżyć. W tym wypadku 25% badanych stwierdziło, że w ich szkołach taki problem nigdy nie wystąpił, natomiast w wypadku 25 dyrektorów występował rzadko, a 22 – czasami. Jednak 11 badanych

zaznaczyło, że sytuacje tego typu miały miejsce często, a w ocenie 2 dyrektorów problem ten występował w sposób ciągły. Pełne dane przedstawia Wykres 16.

Wykres 16. Deklaracje badanych na temat obserwowanych w ich szkołach problemów będących pochodną masowego napływu uczniów z Ukrainy

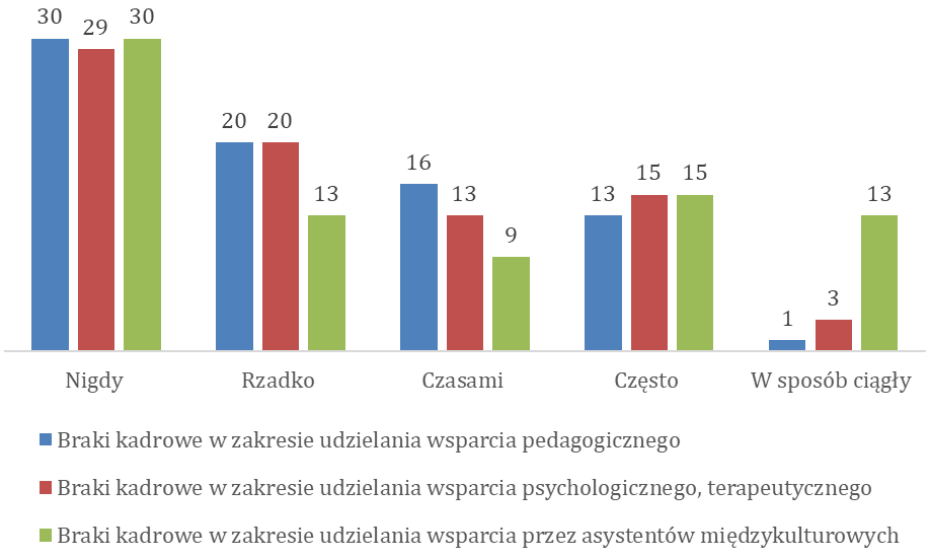


Źródło: Badania własne. N = 80

Sygnalizowane w trakcie badań fokusowych problemy związane z brakami kadrowymi, które uniemożliwiają udzielenie wystarczającego wsparcia, stały się powodem sformułowania trzech niezależnych pytań umożliwiających w tym aspekcie diagnozę w szkołach osób badanych. Intersujące – i odmienne od tego co sygnalizowane było w trakcie wywiadów – jest wskazane przez dużą liczbę dyrektorów faktu, że nigdy nie doświadczyli problemów wynikających z braków kadrowych. Braki kadrowe w zakresie udzielania wsparcia pedagogicznego zostały zaznaczone przez 20 badanych jako występujące rzadko, przez 16 – czasami, a przez 13 – często. Tylko jeden z respondentów stwierdził, że jest to problem, który ma miejsce w kierowanej przez niego placówce w sposób ciągły. Z kolei braki kadrowe w zakresie udzielania wsparcia psychologicznego i terapeutycznego zostały wskazane przez 20 badanych jako występujące rzadko, przez 13 – czasami, a przez

15 – często. W tym wypadku 3 osoby zaznaczyły, że jest to problem, który występuje w kierowanej przez nich placówce w sposób ciągły. Największym problemem okazało się wsparcie ze strony asystentów międzykulturowych, którego brak wskazywane był jako występujący w sposób ciągły przez 13 badanych dyrektorów, a 15 osób zaznaczyło, że jest to często odczuwany problem w ich placówkach. Pełne dane ilustruje Wykres 17.

Wykres 17. Deklaracje badanych na temat doświadczanych przez ich placówki braków kadrowych jako efektu exodusu uczniów z Ukrainy

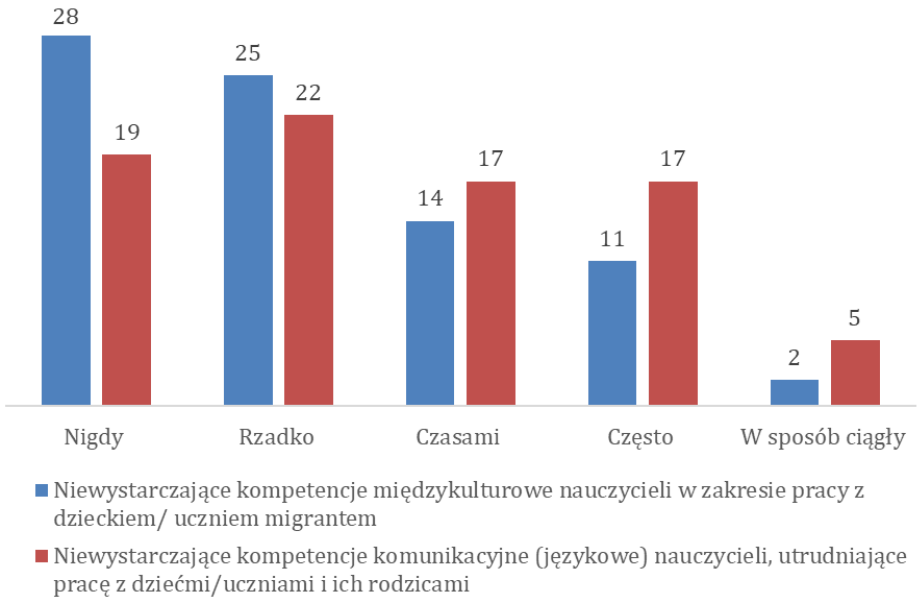


Źródło: Badania własne. N = 80

Kolejnym istotnym problemem sygnalizowanym w trakcie wywiadów fokusowych były braki nauczycieli w zakresie kompetencji – zarówno tych związanych z edukacją międzykulturową, jak i kompetencji komunikacyjnych (językowych) umożliwiających sprawne porozumiewanie się z uczniami, którzy nie znają lub znają w ograniczonym zakresie język polski. Duża grupa badanych dyrektorów – 28 osób – wskazała, że nigdy w kierowanej przez nich szkole braki w zakresie kompetencji międzykulturowych nie stanowiły problemu. Zbliżona liczba osób – 25 respondentów – zaznaczyło odpowiedź „rzadko", a 14 wskazało, że sytuacja taka miała miejsce czasami. Tylko 11 dyrektorów stwierdziło,

że był to problem częsty, a 2 osoby zaznaczyły odpowiedź wskazującą, że jest to problem, który występuje w kierowanej przez nich placówce w sposób ciągły. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja będąca pochodną braku kompetencji komunikacyjnych nauczycieli. W tym wypadku 19 dyrektorów stwierdziło, że w ich placówce nigdy nie była to sytuacja problemowa, a 22 zaznaczyło odpowiedź „rzadko". Niemal połowa badanych osób stwierdziła jednak, że jest to problem zauważalny w ich przedszkolach/szkołach – w tym wypadku po 17 osób zaznaczyło odpowiedź „czasami" i „często", a 5 dyrektorów wskazało, że jest to problem, który występuje w sposób ciągły. Pełne dane ilustruje Wykres 18.

Wykres 18. Deklaracje badanych na temat niewystarczających kompetencji międzykulturowych i komunikacyjnych nauczycieli



Źródło: Badania własne. N = 80

Wypowiedź ekspertki pozwala lepiej zrozumieć te wyniki, wskazując, że mimo relatywnie rzadkiego wskazywania przez dyrektorów braku kompetencji nauczycieli, realna potrzeba wsparcia w zakresie edukacji międzykulturowej ujawniała się dopiero w sytuacji kryzysowej (wybuch wojny w Ukrainie) i w odpowiedzi na odgórne wytyczne systemowe:

„Przede wszystkim na początku roku szkolnego, najczęściej we współpracy z kuratorium organizujemy [w ramach działalności Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego „Metis" w Katowicach – przyp. autorów] konferencje, seminaria głównie dla dyrektorów szkół. To ważne, bo na początku roku szkolnego czasami pojawiają się jakieś nowe wytyczne, nowe przepisy dotyczące wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. A później w ciągu roku szkolnego prowadzę szkolenia rad pedagogicznych. Mam w swojej ofercie szkolenie „Uczeń z doświadczeniem migracji – jak zorganizować proces edukacyjny". Te szkolenia cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem od marca 2022 do końca ubiegłego roku szkolnego. W związku z przybyciem dużej grupy uczniów-uchodźców nauczyciele odczuwali ogromną potrzebę wsparcia. [...] I właśnie od wybuchu pełnoskalowej wojny do końca ubiegłego roku miałam bardzo dużo zamówień na te szkolenia. Wynikało to po pierwsze z potrzeb środowiska, a po drugie z tego, że te tematy były zapisane w kierunkach polityki oświatowej państwa. A jak wiadomo, to co jest zapisane w wytycznych ministerstwa, szkoła musi zrealizować. Zatem czasami to wynikało z potrzeby, czasami z poczucia obowiązku [...]."

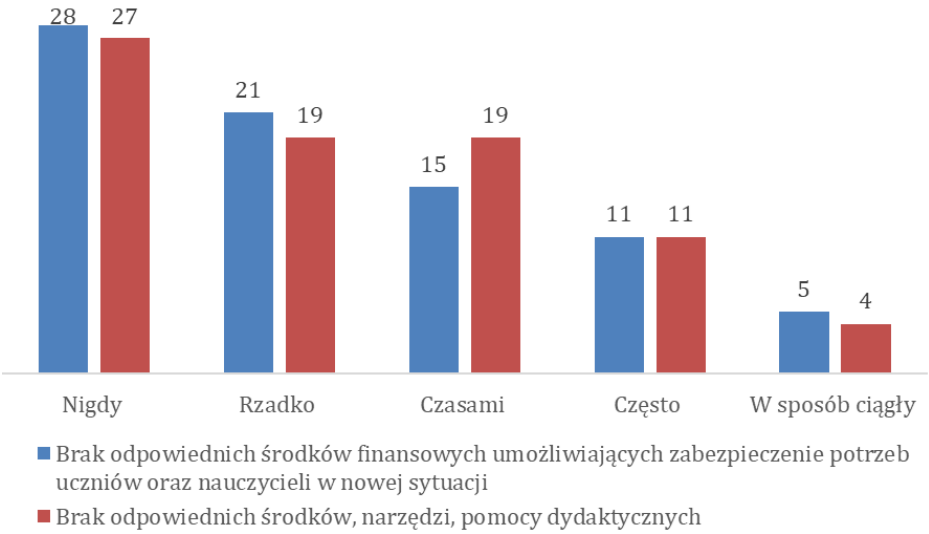
Uznanie edukacji międzykulturowej w polskiej polityce oświatowej, mimo jej rosnącego znaczenia w kontekście migracji i zróżnicowania kulturowego, wydaje się fragmentaryczne i niewystraczające systemowo[11].

Często wskazywanym, nagłaśnianym w mediach problemem okazały kwestie braku wystarczającego zaplecza finansowego, które uniemożliwiało właściwe zabezpieczenie potrzeb uczniów i nauczycieli postawionych przed nowym wyzwaniem, a także wynikających z tego sytuacji braku odpowiednich środków, narzędzi czy pomocy dydaktycznych. Duża grupa badanych dyrektorów (odpowiednio 28 i 27 osób) stwierdziła jednak, że w prowadzonych przez nich szkołach nigdy nie było problemów wynikających z tego typu braków,

11 Por. V. Soloshenko, *Wyzwania u perspektywy edukacji międzykulturowej w ramach polityki oświatowej*, „Rocznik Pedagogiczny" 2024, nr 47, s. 77–88.

a niemal 25% badanych zaznaczyła odpowiedź wskazującą, że tego typu sytuacje miały miejsce „rzadko". Brak odpowiednich środków finansowych umożliwiających zabezpieczenie potrzeb uczniów oraz nauczycieli w nowej sytuacji został wskazany jako występujący czasami przez 15 osób, a jako występujący często przez 11. Jako występujący w sposób ciągły problem został wskazany przez 5 badanych. Z kolei brak odpowiednich środków, narzędzi i pomocy dydaktycznych został zaznaczony jako występujący czasami przez niemal co czwartego badanego, a wskazany jako częsty przez 11 osób. Tego typu problem występuje w sposób ciągły zgodnie ze wskazaniami badanych dyrektorów w 4 przypadkach. Pełne dane ilustruje Wykres 19.

Wykres 19. Deklaracje badanych na temat problemów związanych z brakiem środków finansowych i negatywnych efektów tych braków



Źródło: Badania własne. N = 80

W sytuacji masowej migracji często powtarzającym się zarzutem do władz był brak wystarczającego wsparcia udzielanego instytucjom i organizacjom wspierającym uchodźców. Stąd interesowało nas, jak badani dyrektorzy oceniają wsparcie otrzymywane od różnych środowisk. Pierwsza grupa pytań odnosiła się do częstotliwości wsparcia udzielanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dyrektorzy zostali poproszeni

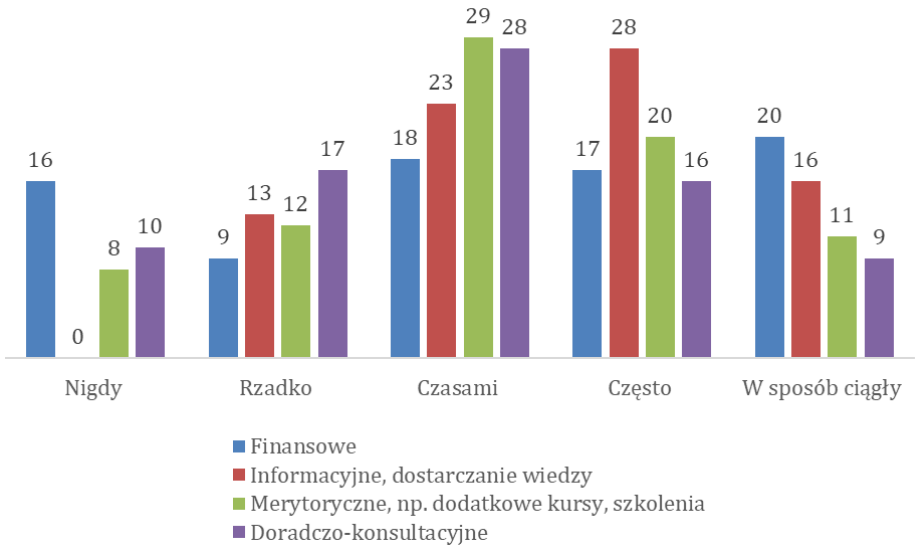
o odpowiedź, jak często udzielano ich szkole pomocy w czterech obszarach:

- finansowym,
- informacyjnym,
- merytorycznym,
- doradczo-konsultacyjnym.

Warto zwrócić uwagę, że w wielu sytuacjach mamy tu zbliżoną liczbę odpowiedzi skrajnych, gdy w tych samych obszarach podobna liczba dyrektorów zaznaczyła odpowiedź „nigdy" – wskazującą na brak pomocy w danym zakresie obserwowany w sposób ciągły – czyli nieudzielanie pomocy i niereagowanie na potrzeby danej placówki. Jest tak np. w sytuacji analizy danych dotyczących udzielanego wsparcia finansowego. W tym wypadku 16 dyrektorów wskazało, że nigdy nie otrzymało z MEN takiego wsparcia dla swojej placówki, 9 badanych, że były to sytuacje rzadkie, 18 – że występujące czasami, 17 – często, a 20 osób zaznaczyło odpowiedź – „w sposób ciągły".

W sytuacjach niejasnych, wymagających szybkiej reakcji niezwykle istotne jest dostarczanie informacji i wiedzy z danego zakresu tak, by szybko reagować na pojawiające się problemy i rozwiązywać sytuacje kryzysowe. Analiza uzyskanych danych pozwala na stwierdzenie, że MEN dostarczał wsparcia informacyjnego – żaden z badanych nie zaznaczył odpowiedzi „nigdy". Najczęściej były zaznaczane odpowiedzi „często" (28 osób) i „czasami" (23 badanych), a 16 dyrektorów stwierdziło, że ma to miejsce w sposób ciągły. Równie istotne jak wsparcie informacyjne jest wsparcie merytoryczne – umożliwiające nauczycielom nabywanie nowych kompetencji. W tym przypadku 8 dyrektorów zaznaczyło odpowiedź „nigdy" – wskazującą, że do ich szkół nie spłynęły oferty wsparcia; 12 badanych zaznaczyło, że miało to miejsce rzadko, najliczniejsze grono respondentów (29 osób), że czasami, 25% badanych natomiast zaznaczyła odpowiedź „często", a 11 osób stwierdziło, że ma to miejsce w sposób ciągły. Ostatni analizowany obszar wsparcia dotyczył działań doradczo-konsultacyjnych, które zdaniem 10 osób nigdy nie miały miejsca, a 9 dyrektorów stwierdziło, że ich szkoła może korzystać z oferty takich działań w sposób ciągły. Najwięcej osób zadeklarowało, że tego typu wsparcie jest otrzymywane przez ich szkołę czasami. Pełne dane ilustruje Wykres 20.

Wykres 20. Deklaracje badanych na temat wsparcia otrzymywanego z MEN



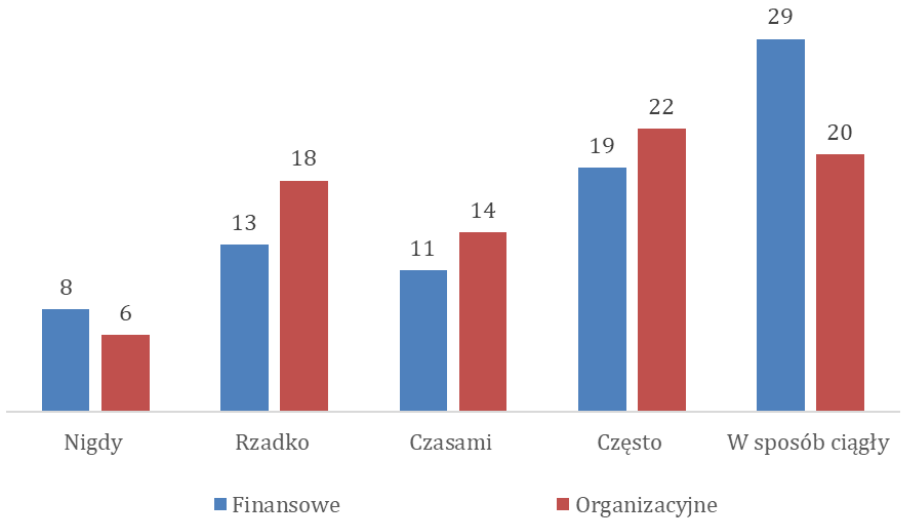
Źródło: Badania własne. N = 80

Rola pozostałych instytucji i organizacji jest bardziej ograniczona w zakresie oczekiwań związanych ze świadczoną pomocą i przede wszystkim oznacza możliwość wsparcia finansowego i organizacyjnego.

Organem prowadzącym przedszkola i szkoły publiczne są jednostki samorządu terytorialnego. O ile dodatkowe wsparcie finansowe można rozpatrywać w kontekście zamożności (np. gminy), to wsparcie organizacyjne jest pochodną istniejącego kapitału społecznego i umiejętności związanych z zarządzaniem i logistyką osób zatrudnionych w danej jednostce. W zakresie otrzymywanego wsparcia finansowego widać znaczące różnice między wypowiedziami dyrektorów. W wypadku 8 badanych takie wsparcie przez kierowaną przez nich szkołę nigdy nie zostało otrzymane, podczas gdy duża grupa osób badanych – 29 respondentów – zaznaczyło odpowiedź wskazującą, że tego typu wsparcie jest otrzymywane przez kierowana przez nich placówkę w sposób ciągły, a 19 osób stwierdziło, że otrzymują wsparcie finansowe często. Z kolei wsparcie organizacyjne z organu prowadzącego jest otrzymywane w sposób ciągły przez 25% badanych, a nieco więcej osób

(22 badanych) zaznaczyło odpowiedź oznaczające częste otrzymywanie tego typu pomocy. Pełne dane ilustruje Wykres 21.

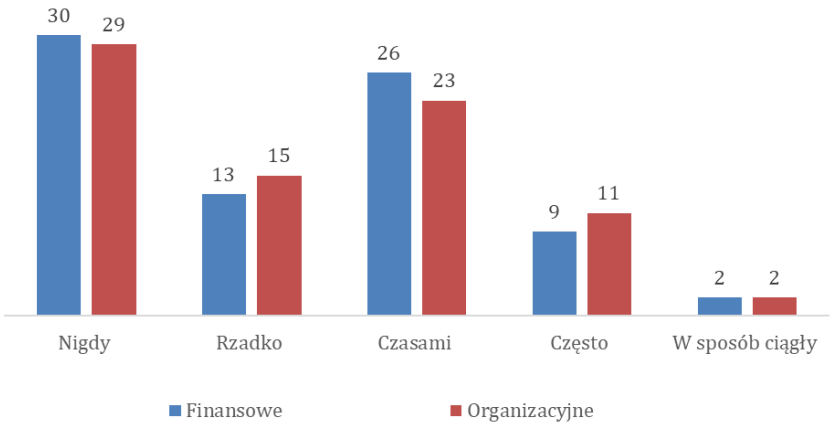
Wykres 21. Deklaracje badanych na temat wsparcia udzielanego od organu prowadzącego



Źródło: badania własne N = 80

Znacznie rzadziej wsparcie było udzielane przez rodziców uczniów danej placówki. Niemal taka sama liczba badanych zaznaczyła odpowiedź wskazującą, że nigdy nie otrzymali ani wsparcia finansowego (30 badanych), ani organizacyjnego (29 wskazań) ze strony rodziców. Rzadko otrzymywane wsparcie finansowe zaznaczyło 13 badanych, otrzymywane czasami – 26 osób. Odpowiedź „czasami" została wskazana przez najliczniejsze grono respondentów – w tym wypadku wsparcie finansowe zaznaczyło 26 badanych, a wsparcie otrzymane w zakresie działań organizacyjnych – 23 osoby. Często wskazywane było udzielanie wsparcia przez rodziców w zakresie finansowym (9 badanych), a organizacyjnym przez 11. Pomoc w obu obszarach otrzymywana w sposób ciągły wskazana została przez 2 dyrektorów. Pełne dane ilustruje Wykres 22.

Wykres 22. Deklaracje badanych na temat wsparcia udzielanego przez rodziców



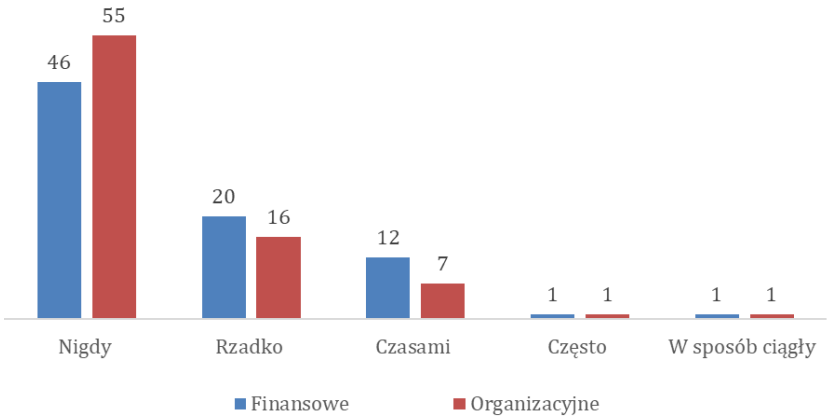
Źródło: Badania własne. N = 80

W mediach często podawane były informacje, że zwłaszcza w momencie wybuchu wojny w Ukrainie i nasilającej się skali uchodźctwa w niektórych środowiskach mocno w działania pomocowe włączyli się sponsorzy. Stąd w kwestionariuszu uwzględniona została również ta możliwość wskazania, czy szkoły kierowane przez badanych dyrektorów otrzymywały (lub nadal otrzymują) tego typu wsparcie. Zdecydowanie najwięcej osób podkreśliło, że ich placówka nigdy nie doświadczyła wsparcia finansowego (46 osób) i/lub organizacyjnego (55 badanych). Rzadkie tego typu sytuacje w zakresie wsparcia finansowego zaznaczyło 20 badanych, a finansowego – 16, z kolei opcję „czasami" podkreśliło 12 osób, odnosząc się do wsparcia finansowego, i 7 – do organizacyjnego. Odpowiedzi „często" i „w sposób ciągły" podkreśliło po 1 osobie. Pełne dane prezentuje Wykres 23.

Korzystniej przedstawia się, w kontekście udzielania wsparcia szkołom, środowisko lokalne. Wprawdzie w zakresie wsparcia w działaniach organizacyjnych 27 badanych dyrektorów zaznaczyło, że przez ich szkole tego typu wsparcie nigdy nie zostało otrzymane, a 10, że rzadko, to najczęściej wskazywana była odpowiedź „czasami" – 32 badanych, a 10 osób podkreśliło, że miało to miejsce często. W zakresie wsparcia finansowego liczba odpowiedzi jest zbliżona, przy czym tylko 25% badanych stwierdziło, że nigdy nie miało to miejsca, a 13osób, że miało to miejsce rzadko. Najczęściej zaznaczono odpowiedź

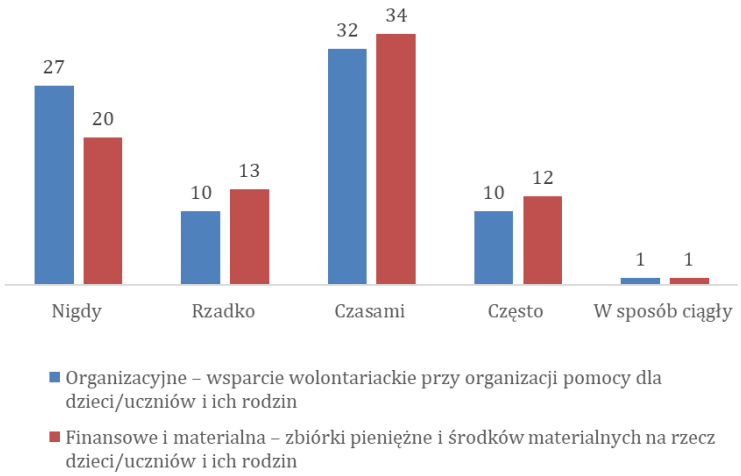
„czasami” – 34 wskazania, a 12 osób zaznaczyło odpowiedź „często”. „W sposób ciągły” – w obu zakresach – środowisko lokalne udziela wsparcia w jednej ze szkół kierowanej przez badanego dyrektora. Pełne dane ilustruje Wykres 24.

Wykres 23. Deklaracje badanych na temat wsparcia udzielanego przez sponsorów



Źródło: Badania własne. N = 80

Wykres 24. Deklaracje badanych na temat wsparcia udzielanego przez środowisko lokalne



Źródło: Badania własne. N = 80

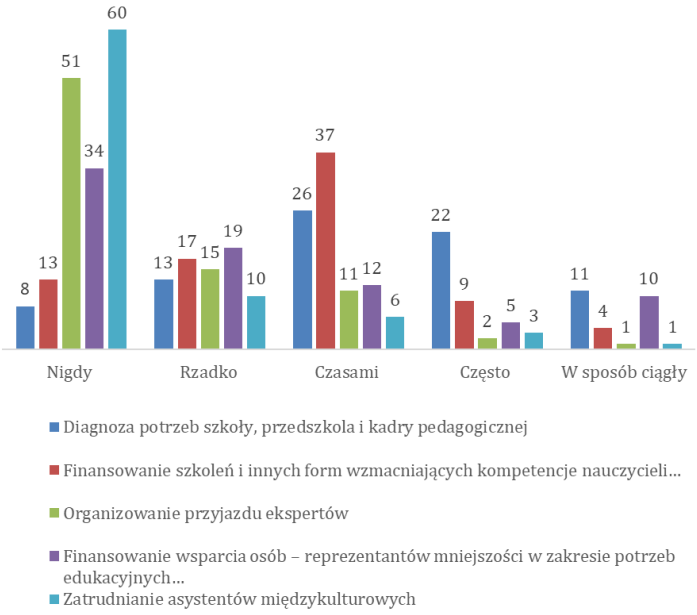
W szkołach, w najtrudniejszym położeniu znaleźli się nauczyciele, którzy musieli sobie poradzić z nowymi sytuacjami w klasie szkolnej. Interesowało nas czy i jakie rozwiązania praktyczne zostały zastosowane w szkołach w celu wsparcia nauczycieli w sytuacji zmiany warunków pracy. Pierwszym działaniem, które powinno zostać przeprowadzone w sytuacji wystąpienia zmiany w warunkach pracy, powinna być szeroko zakrojona diagnoza – zarówno w zakresie potrzeb szkoły/przedszkola, jak i samej kadry pedagogicznej. W tym wypadku 8 osób zadeklarowało, że nigdy w ich szkołach takie działanie nie zostało przeprowadzone, a 13 stwierdziło, że miało to miejsce rzadko. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami było „czasami" – 26 osób i „często" – 22 badanych. Tym, co na pewno można uznać za korzystne, jest fakt, że 11 osób zadeklarowało, że takie działanie ma w ich szkole miejsce w sposób ciągły.

W ofercie proponowanej przez różne instytucje, w tym przez tzw. WOM-y czy uczelnie wyższe, pojawiła się możliwość uczestniczenia przez nauczycieli w licznych kursach, czy studiach podyplomowych, które miały na celu wzmocnienie kompetencji nauczycieli w sytuacji pracy w nowych warunkach – w klasach zróżnicowanych kulturowo. Większość tych zajęć wymaga opłacenia, stąd chcieliśmy się dowiedzieć, czy nauczyciele zatrudnieni w szkołach badanych dyrektorów mieli możliwość otrzymania finansowania na szkolenia i inne formy rozwijania kompetencji. Odpowiedź „nigdy" zaznaczyło 13 osób, a „rzadko" – 17. Największa liczba badanych (37 dyrektorów) stwierdziło, że miało to miejsce czasami. W wypadku 9 dyrektorów w szkołach tego typu pomoc udzielana była często, a u 4 z nich jest realizowana w sposób ciągły. Inną możliwością wspierania kompetencji nauczycieli jest organizowanie przyjazdów do szkół ekspertów, którzy mogą zarówno np. prowadzić w szkołach szkolenia, jak i udzielać konsultacji. Jednak zdecydowana większość badanych dyrektorów – 51 osób – stwierdziła, że nigdy nie korzystali z takiej formy wsparcia, w wypadku 15 placówek kierowanych przez badanych miało to miejsce rzadko, a w 11 przypadkach często. Odpowiedź „często" została zaznaczona przez 2 dyrektorów, a „w sposób ciągły" przez 1 osobę.

Niewątpliwym wsparciem dla nauczycieli jest pomoc udzielana bezpośrednio uczniom reprezentującym mniejszości. Uwzględniliśmy w tym zakresie dwie odpowiedzi – pierwszą odnosząca się do wsparcia osób – reprezentantów mniejszości w zakresie potrzeb edukacyjnych

(materiały, dodatkowe lekcje języka itd.), a drugą dotyczącą zatrudniania asystentów międzykulturowych. W przypadku obu odpowiedzi najliczniej dyrektorzy zaznaczali wskazanie, że nigdy nie miało to miejsca – w zakresie finansowania potrzeb edukacyjnych osób reprezentujących mniejszości taką odpowiedź zaznaczyły 34 osoby, a aż 60 stwierdziło, że nigdy nie zatrudniono u nich asystenta międzykulturowego. Finansowanie wsparcia miało miejsce rzadko w szkołach u 19 badanych, czasami u 12, a często w 5 przypadkach. Dziesięciu badanych dyrektorów podkreśliło odpowiedź, że ma to w wypadku ich szkół miejsce w sposób ciągły. Z kolei zatrudnianie asystentów międzykulturowych było zaznaczone przez 10 osób jako mające miejsce rzadko, 6 – czasami, a 3 – często. Tylko 1 osoba zaznaczyła, że ma to miejsce w sposób ciągły, czyli tylko w jednej placówce kierowanej przez dyrektorów w momencie udziału w badaniach był zatrudniony asystent międzykulturowy. Pełne dane ilustruje Wykres 25.

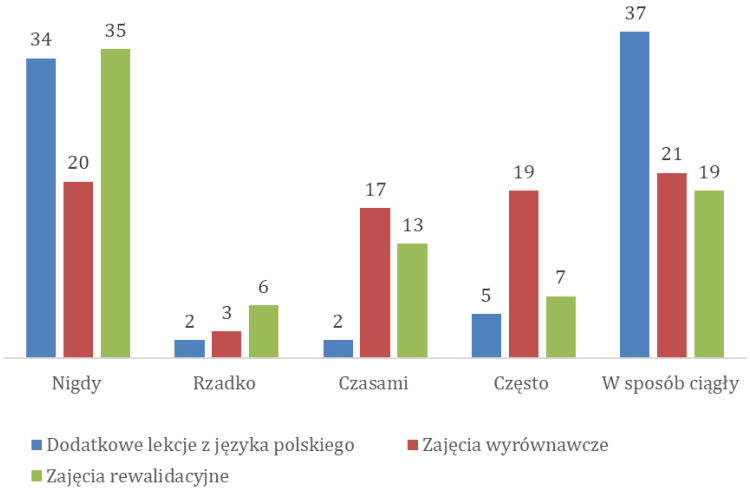
Wykres 25. Deklaracje badanych na temat form wsparcia udzielanego nauczycielom w szkołach kierowanych przez badanych dyrektorów



Źródło: Badania własne. N = 80

Jednym z najważniejszych problemów istotnych zarówno dla samych uczniów, jak i dla nauczycieli są problemy związane z brakiem znajomości języka polskiego u dzieci rozpoczynające naukę w Polsce. Warto zwrócić uwagę na uzyskane tutaj spolaryzowane wyniki badań, wskazujące na dwie grupy placówek, których sytuacja skrajnie się różni – w wypadku 34 badanych dyrektorów w placówkach nigdy nie były organizowane dodatkowe lekcje języka polskiego, a w przypadku 37 są one prowadzone w sposób ciągły. Niestety charakter badań nie pozwalał na poznanie przyczyn braku tego typu zajęć – może to być spowodowane zarówno brakami finansowymi, które uniemożliwiają realizację dodatkowo płatnych dla lektorów/nauczycieli zajęć, jak i brakami kadrowymi dotyczącymi osób, które mają uprawnienia do uczenia języka polskiego jako obcego. Pełne dane ilustruje Wykres 26.

Wykres 26. Deklaracje badanych na temat organizacji dodatkowych zajęć dla dzieci reprezentujących mniejszości

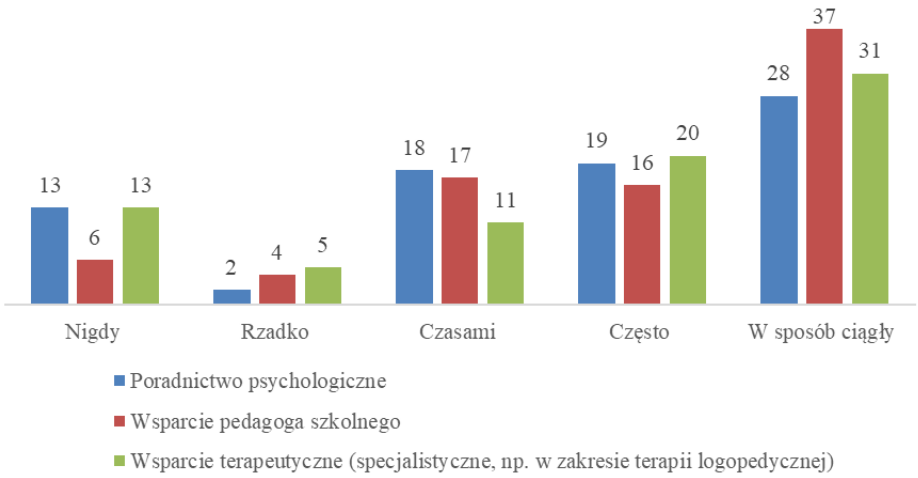


Źródło: Badania własne. N = 80

Dzieci, które w sposób nagły, często w traumatyzujących okolicznościach, musiały opuścić swoje środowisko i dom rodzinny często mają różnego rodzaju problemy emocjonalne i psychiczne. Dodatkowo doświadczane sytuacje związane z koniecznością wejścia w nowe środowisko rówieśnicze i często różnice kulturowe prowadzą do sytuacji trudnych, które wymagają dodatkowego, specjalistycznego

wsparcia udzielanego uczniom. W kontekście innych uzyskanych wyników badań można postrzegać pozytywnie to, że tylko w nielicznych szkołach i przedszkolach nie zostało zorganizowane wsparcie pedagoga szkolnego (6 wskazań) czy wsparcie psychologiczne czy terapeutyczne (specjalistyczne) (po 13 wskazań). Jednocześnie tego typu działania są realizowane w sposób ciągły w zakresie wsparcia pedagoga szkolnego – 37 odpowiedzi, terapeuty – 31 odpowiedzi i psychologa – 28 wskazań. W pozostałych placówkach działania tego typu są, zgodnie z deklaracjami badanych dyrektorów, realizowane z różną częstotliwością. Pełne dane ilustruje Wykres 27.

Wykres 27. Deklaracje badanych na temat wsparcia specjalistycznego udzielanego w szkołach i przedszkolach

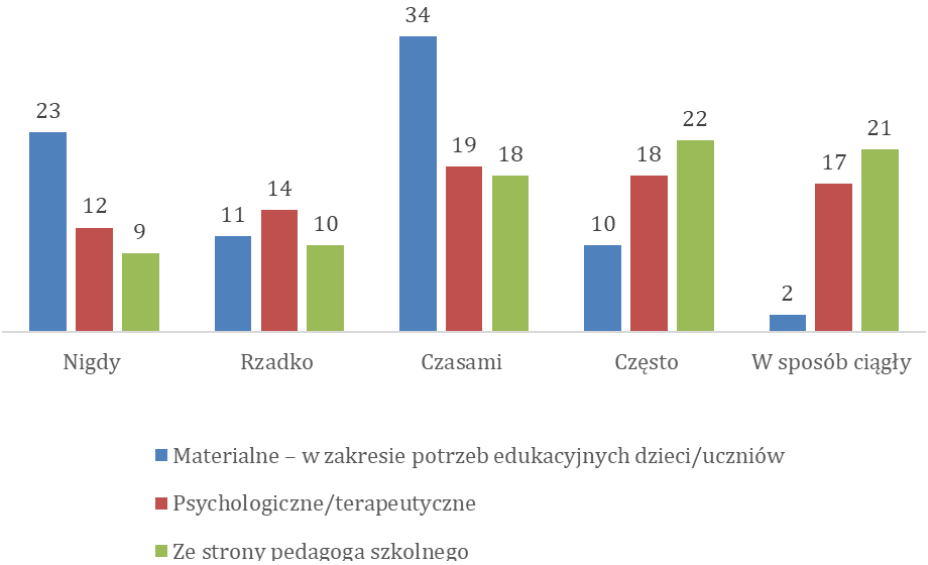


Źródło: Badania własne. N = 80

Interesowało nas także, czy w szkołach i przedszkolach, w których pracują badani dyrektorzy, organizowano formy wsparcia rodzin uczniów i wychowanków. Najwięcej badanych dyrektorów wskazało, że wsparcie materialne w zakresie potrzeb edukacyjnych wychowanków/uczniów było udzielane czasami (34 dyrektorów), ale w ponad jednej czwartej placówek kierowanych przez respondentów nigdy nie miało to miejsca. Wsparcie psychologiczne/terapeutyczne nigdy nie było udzielane w wypadku 12, a rzadko w 14 placówkach. Z kolei w 19 udzielane było czasami, w 18 często, a udzielane jest w sposób ciągły w 17 szkołach i przedszkolach. Najwięcej deklaracji wskazujących na pomoc udzielaną rodzinom

wychowanków/uczniów reprezentujących mniejszości dotyczy wsparcia ze strony pedagoga szkolnego, który w ponad 25% placówek udziela pomocy w sposób ciągły i często. Pełne dane ilustruje Wykres 28.

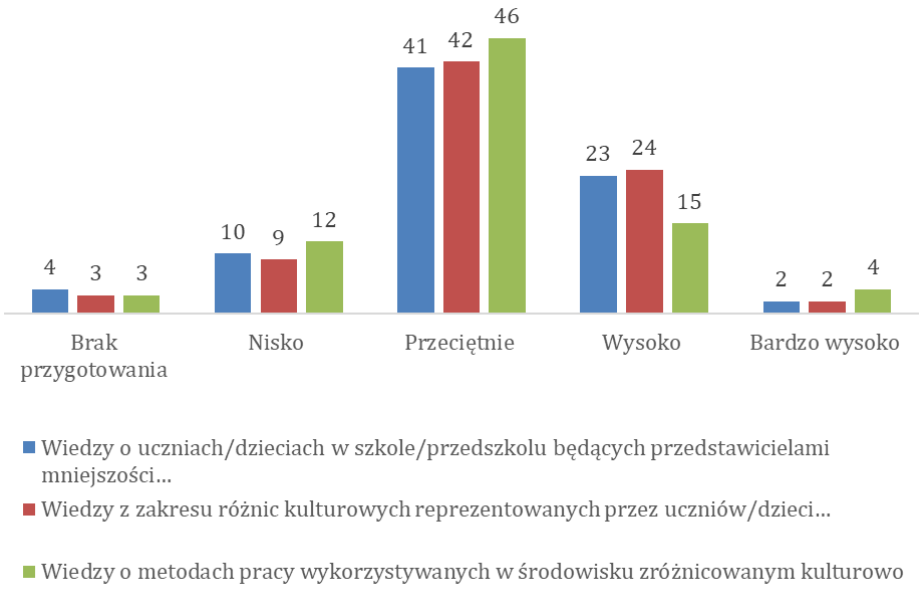
Wykres 28. Deklaracje badanych na temat organizowanych form wsparcia rodzin uczniów/wychowanków



Źródło: Badania własne. N = 80

Zapytaliśmy dyrektorów, jak oceniają własne przygotowanie do pracy z uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) innym. Uwzględniliśmy trzy obszary wiedzy, tę dotyczącą: 1) uczniów/wychowanków w szkole lub przedszkolu będących przedstawicielami mniejszości; 2) zakresu różnic kulturowych prezentowanych przez uczniów/wychowanków; a także 3) metod pracy wykorzystywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo. We wszystkich trzech grupach wskazania są bardzo zbliżone z minimalnymi tendencją do wartości skrajnych, a więc braku przygotowania i przygotowania na bardzo wysokim poziomie. Ponad połowa badanych wskazała na przeciętną wiedzę, a nieco jedna czwarta oceniła swój zakres wiedzy o uczniach i na temat różnic kulturowych reprezentowanych przez uczniów z kierowanych przez nich placówek jako wysoki. Pełne dane ilustruje Wykres 29.

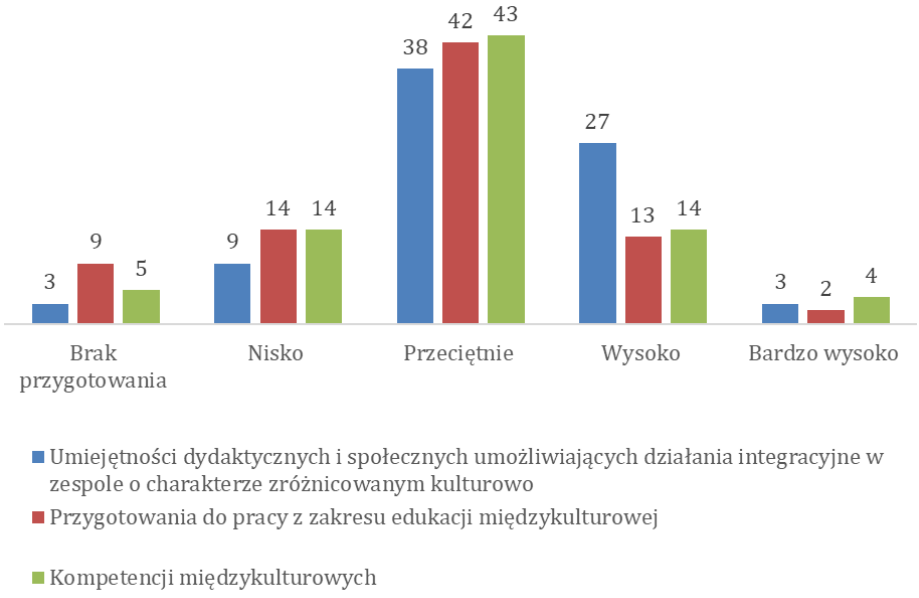
Wykres 29. Deklarowana ocena badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) innym – część I



Źródło: Badania własne. N = 80

W kolejnych odpowiedziach poprosiłyśmy badanych o ocenę: 1) umiejętności dydaktycznych i społecznych umożliwiających działania integracyjne w zespole o charakterze zróżnicowanym kulturowo; 2) własne przygotowanie do pracy w zakresie edukacji międzykulturowej; a także 3) ocenę posiadanych kompetencji międzykulturowych. O ile tu również najliczniejsze były oceny wskazujące na przeciętne umiejętności i kompetencje (przy czym na nieco niższym niż poprzednio poziomie – od 38 do 43 wskazań), o tyle większa niż poprzednio liczba osób przyznała, że nie ma żadnego przygotowania w tym zakresie. Tu najliczniejsza grupa 9 dyrektorów zaznaczyła brak przygotowania do pracy w zakresie edukacji międzykulturowej. Pełne dane ilustruje Wykres 30.

Wykres 30. Deklarowana ocena badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) innym – część II

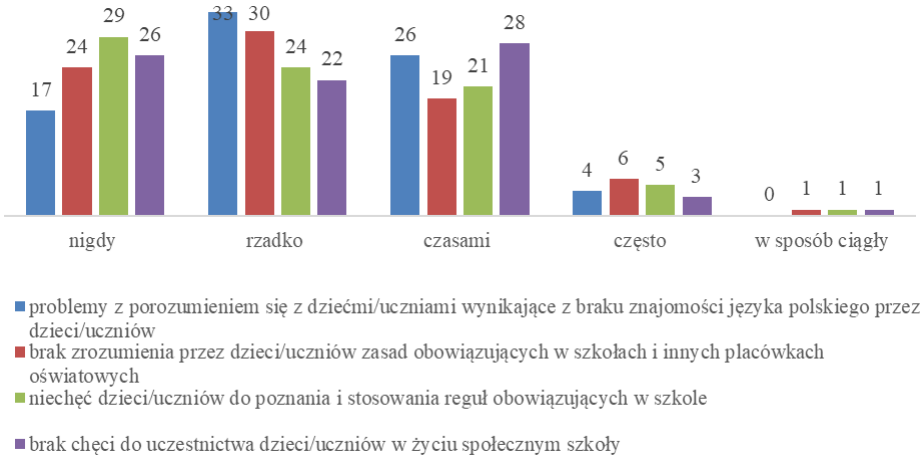


Źródło: Badania własne. N = 80

Kolejna grupa odpowiedzi dotyczyła częstotliwości występujących w zarządzanej przez badanych dyrektorów placówce oświatowej problemów, wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Tylko pojedynczy badani wskazali, że doświadczają wymienionych problemów w sposób ciągły. Problemy z porozumiewaniem się z dziećmi/uczniami wynikające z braku znajomości języka polskiego przez wychowanków/uczniów zostały wskazane jako nigdy nie występujące w ich placówce przez 17 badanych, jako rzadki problem przez 33 osoby, a występujący czasami przez 26 badanych. Brak zrozumienia przez wychowanków/uczniów zasad obowiązujących w przedszkolach/szkołach nigdy nie wystąpił w 24 placówkach kierowanych przez badanych, rzadko miał miejsce w 30, a czasami – w 19. Tylko 6 osób zaznaczyło, że był to częsty problem. W trakcie realizowania badań fokusowych pojawiły się stwierdzenia, że w niektórych szkołach problemem jest niechęć uczniów wywodzących się z mniejszości do poznania i stosowania reguł obowiązujących w szkołach i przedszkolach. Zgodnie z deklaracjami badanych dyrektorów problem ten nigdy nie wystąpił w wypadku

29 placówek, w 24 występował rzadko, a 21 – czasami. Tylko 5 dyrektorów wskazało, że to częsty problem. Częstszym problemem okazał się też brak chęci uczestniczenia przez wychowanków/uczniów w życiu społecznym placówki kierowanej przez badanych. Odpowiedź „czasami" wybrało w tym wypadku 28 osób. Pełne dane ilustruje Wykres 31.

Wykres 31. Deklaracje badanych na temat częstotliwości doświadczanych w zarządzanej przez nich placówce oświatowej problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część I



Źródło: Badania własne. N = 80

Badani mieli okazję ustosunkować się do trudności, na które natrafiali w swoich placówkach, w trzech kolejnych odpowiedziach. Żaden z respondentów nie wskazał, że problemy występują w sposób ciągły. Brak przygotowania nauczycieli z zakresu edukacji międzykulturowej zgodnie z deklaracjami badanych nigdy nie wystąpił w 19 placówkach, w 27 występował rzadko, a 26 był obecny czasami. Tylko 8 osób zaznaczyło, że to częsty problem. Z kolei problemy związane z brakiem wiedzy nauczycieli o różnicach kulturowych obserwowanych u wychowanków/uczniów i wynikających z nich konsekwencji społecznych nigdy nie wystąpiły w 24 szkołach/przedszkolach kierowanych przez badanych dyrektorów, w 29 przypadkach były zjawiskiem rzadkim, a w niemal 25% występowały czasami. Zdecydowanie najmniejszym problemem jest niechęć nauczycieli do pracy z osobami reprezentującymi mniejszości kulturowe. Tu zdecydowana większość badanych – 51 osób – zaznaczyła

odpowiedź „nigdy". Jest to jednak zjawisko występujące z różnym natężeniem w pozostałych szkołach i przedszkolach. Odpowiedź „rzadko" zaznaczyło 21 badanych, „czasami" – 6 osób, a często – 2. Pełne dane ilustruje Wykres 32.

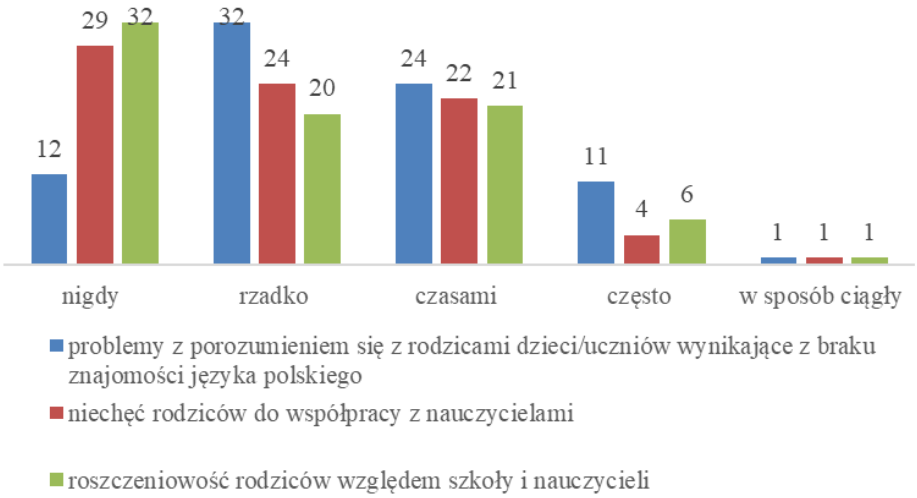
Wykres 32. Deklaracje badanych na temat częstotliwości doświadczanych w zarządzanej przez nich placówce oświatowej problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część

Źródło: Badania własne. N = 80

Ostatnie trzy stwierdzenia odnoszące się do doświadczanych problemów zostały sformułowane w odniesieniu do rodziców dzieci z mniejszości. Zgodnie z deklaracjami badanych problemy z porozumieniem się z rodzicami dzieci/wychowanków, wynikające z braku znajomości języka polskiego przez rodziców nigdy nie były doświadczane w kierowanych przez nich placówkach przez 12 osób, w 32 przypadkach miały miejsce rzadko, natomiast w 24 wypadkach – czasami. Tylko 11 respondentów zaznaczyło, że jest to częsty problem, a jedna osoba wskazała, że jest to problem stale doświadczany. Niechęć rodziców do współpracy z nauczycielami jest problemem niewystępującym zdaniem 29 dyrektorów, zdaniem 24 występuje rzadko, a 22 – czasami. W trakcie badań fokusowych uczestnicy wywiadu zgłaszali problem, jakim jest roszczeniowość rodziców uczniów/wychowanków reprezentujących mniejszości. Uzyskane wyniki badań

ilościowych wskazują, że wprawdzie w kilku szkołach jest to problem doświadczany często (6 wskazań), a w jednym wypadku w sposób ciągły, ale jednak zdaniem dużej grupy badanych (32 osoby) nigdy w ich szkole nie miał wystąpił, a zgodnie z wypowiedziami 20 osób występował rzadko. Pełne dane ilustruje Wykres 33.

Wykres 33. Deklaracje badanych na temat częstotliwości doświadczanych w zarządzanej placówce oświatowej problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część III



Źródło: Badania własne. N = 80

Edukacja międzykulturowa z perspektywy nauczycieli

Dążenie do zrozumienia człowieka jest powinnością pedagogiki, która według Tadeusza Lewowickiego powinna koncentrować się na rozwoju jednostki, jej wychowaniu i odkrywaniu wartości w jej życiu i otoczeniu, którymi są np./na przykład: rodzina, szkoła i instytucje społeczne[12]. Współcześnie powinność ta jest nieustannie aktualizowana wskutek gwałtownych zmian społeczno-politycznych, takich jak wybuch wojny

12 Por. T. Lewowicki, *Tożsamość pedagogiki - tradycja, współczesność, nowa tożsamość?* „Cieszyński Almanach Pedagogiczny", 2012, nr 1, s. 11–24; T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstêpne),* w: *Pedagogika we wspó³czesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wy¿sza Szko³a Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2004, s. 9–15.

w Ukrainie. Ta ostatnia sytuacja wymogła konieczność szybkiego dostosowania placówek edukacyjnych i akomodacji ich do nowych wyzwań związanych z obecnością w nich uciekających przed wojną dzieci i rodziców. Zadaniem pedagogów i nauczycieli stało się nie tylko wspieranie rozwoju jednostki, lecz także tworzenie przestrzeni zrozumienia, akceptacji i integracji w środowisku, które w większości dotąd było monokulturowe. Przedmiotem naszego zainteresowania, podobnie jak w wypadku badanych dyrektorów, była częstotliwość dostrzegania przez badanych nauczycieli trudności wynikających z występowaniem zróżnicowania kulturowego i ocena 13 zagadnień przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali.

Posiadanie wiedzy o szczególnej sytuacji osób z grup mniejszościowych umożliwia podejmowanie kroków zmierzających zarówno do włączenia ich w życie społeczne, jak i do udzielenia im potrzebnego wsparcia. Najczęściej badani nauczyciele zaznaczali w tym wypadku odpowiedzi wskazujące na ich brak wiedzy w tym zakresie „czasami" – 40% badanych (73 osoby). Rzadko ten problem był identyfikowany przez 29% respondentów (53 nauczycieli), natomiast co piąty ankietowany (37 osób), deklarował, że brak wiedzy stanowi dla niego częste wyzwaniem. W przypadku 8% uczestników badania (14 nauczycieli) tego typu braki nie zostały wskazane, a 4 osoby (2%) zaznaczyły, że doświadczały takiej sytuacji w sposób ciągły.

Język stanowi narzędzie umożliwiające poznanie i zrozumienie siebie i otaczającego świata, pozwalając człowiekowi na poradzenie sobie w różnych sytuacjach[13]. Nauczyciele w wywiadach fokusowych akcentowali wyzwania, jakie stanowiły dla nich bariera językowa i trudności w komunikacji, które niewątpliwie mogą sprawiać dużo problemów w procesie świadczenia działań edukacyjnych i wspierających. Najwięcej badanych osób stwierdziło, że brak możliwości nawiązania właściwej komunikacji ze względu na nieznajomość języka przez wychowanków/uczniów było problemem częstym – 37% (67

13 R. S. Lazarus, *The stress and coping paradigm,* w: R. S. Lazarus *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus: an analysis of historical and perennial issues,* Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah–New Jersey–London 1998. Podaję za: A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska*, Dziecko w społeczno-językowym kontekście emigracji zarobkowej,* w: *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, red. A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.

wskazań) oraz występującym czasami – 32% (58 odpowiedzi). Trudność ta była identyfikowana przez 23% nauczycieli jako rzadka (41 odpowiedzi), natomiast u 6% (11 osób) problem ten nie występował wcale. Napotykanie w swej pracy z dziećmi na bariery językowe w sposób ciągły deklarowało 2% respondentów (4 osoby).

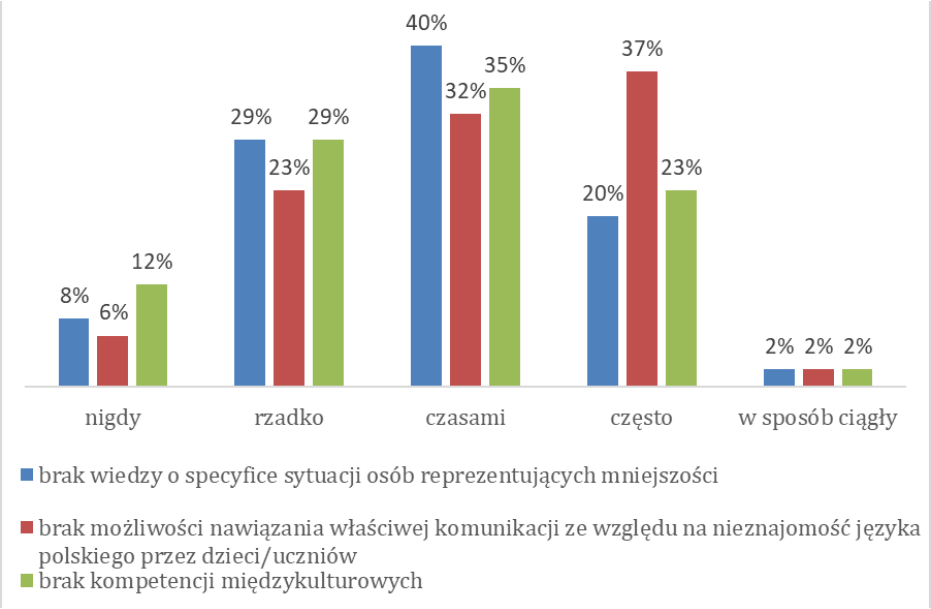
Kompetencje międzykulturowe nauczyciela stanowią kluczowy element funkcjonowania w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym i obejmują zdolność rozpoznawania potrzeb uczniów, projektowania adekwatnych form kształcenia, budowania klimatu równości oraz rozwijania empatii i samoświadomości[14]. Ich znaczenie wiąże się z koniecznością integracji, przeciwdziałania uprzedzeniom, a także wspierania tożsamości uczniów w kontekście dynamicznych przemian społeczno-kulturowych[15]. Kreowanie kompetencji międzykulturowych łącznie z kompetencjami cyfrowymi zostało dodatkowo zaakcentowane przez Komisję Europejską, która w wyznaczaniu standardów europejskiego nauczyciela wskazuje na potrzebę rozwijania umiejętności współpracy, innowacyjnego rozwiązywania problemów i kształtowania postaw obywatelskich i społecznych. Zatem prośba o ustosunkowanie się nauczycieli do poziomu własnych kompetencji międzykulturowych było istotne, ponieważ poziom ten warunkuje ich zdolność do tworzenia wysokiej jakości środowiska dla pracy edukacyjnej.

Średnio co trzeci nauczyciel twierdził, że dostrzega u siebie brak kompetencji międzykulturowych czasami – 35% (63 odpowiedzi) czy rzadko – 29% (52 odpowiedzi). Kategoria ta często pojawiła się w wypadku 23% (42) nauczycieli, natomiast problem nigdy nie występował u mniej więcej co ósmego respondenta – 12% (21 wskazań). Trudność związana z ciągłym identyfikowaniem tego problemu występowała marginalnie – 2% (3 nauczycieli). Pełne dane prezentuje Wykres 34.

Wykres 34. Deklaracje badanych nauczycieli na temat problemów dostrzeganych w placówce (część I)

14 J. Stier, *Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies*. „Intercultural Education" 2003, nr 14 (1), s. 77–91.

15 Por. J. Banks, C. A. McGee, *Multicultural education: Issues and perspectives,* Wiley, New York 2016.



Źródło: Badania własne. N = 181

Za kluczowe pytania, które stanowią wyzwania organizacyjne i emocjonalne z jakimi mogą się mierzyć nauczyciele w zróżnicowanych kulturowo środowiskach, zwłaszcza w sytuacji przyjmowania dzieci uchodźców wojennych z Ukrainy, uznano także: brak wystarczającej kadry wspierającej (psychologa, pedagoga, asystenta międzykulturowego) – zagadnienie również pojawiło się w trakcie wywiadów fokusowych jako realny i pilny do rozwiązania problem; poczucie osamotnienia nauczycieli w organizowaniu działań na rzecz dzieci i rodzin z mniejszości oraz brak wsparcia ze strony dyrektora placówki wobec inicjatyw podejmowanych przez nauczycieli wobec projektowanych przez nich działań na rzecz dzieci i ich rodzin reprezentujących mniejszości.

Problem wynikający z niedostatecznych zasobów specjalistów w placówkach edukacyjnych był identyfikowany przez niemal co trzeciego nauczyciela (32% wskazań, co stanowi 58 badanych) jako częste wyzwanie, a 28% nauczycieli (50 odpowiedzi) dostrzegało tę trudność czasami. Dla 20% respondentów (36 osób) był to problem zauważalny rzadko, natomiast 16% (29 badanych) nie doświadczyło tego ograniczenia nigdy. W sposób ciągły było to wyzwanie dla 4% nauczycieli (8 osób).

Rozkład odpowiedzi na pytanie o poczucie osamotnienia wobec organizowania i projektowania działań na rzecz dzieci oraz rodzin

z mniejszości kulturowych był niemal równomierny: 30% (54 wskazania) wskazało kategorię „rzadko”, 28% (50 odpowiedzi) – „nigdy”, a 28% (51 odpowiedzi) – „czasami”. Poczucie osamotnienia było wskazywane często, przez 12% respondentów (21 wskazań), natomiast w sposób ciągły doświadczało go 3% nauczycieli (5 osób).

Tym, co bez wątpienia wydaje się budujące, jest wskazanie przez aż 61% badanych (110 nauczycieli), że nigdy nie dostrzegali oni braku wsparcia ze strony dyrektora dla podejmowanych przez siebie inicjatyw. Odpowiedź „rzadko” wskazało 23% (41 respondentów), natomiast dla co jedenastego nauczyciela (9%, co stanowi 17 osób) trudność ta była identyfikowana czasami. Dwunastu nauczycieli (7%) deklarowało, że to ograniczenie występuje często, a jako występujące w sposób ciągły wskazane zostało przez 1 osobę. Pełne dane prezentuje Wykres 35.

Wykres 35. Deklaracje badanych nauczycieli na temat problemów dostrzeganych w placówce przez (część II)

Źródło: Badania własne. N = 181

Jednym ze skutków burzliwych wydarzeń geopolitycznych jest coraz większe zróżnicowanie kulturowe mieszkańców naszego kraju

i społeczeństw innych krajów świata. Współbycie i współtworzenie w kontekście różnic kulturowych wymaga nie tylko wrażliwości czy ciekawości wobec Innego, lecz także samoświadomości wspólnych (dla siebie i Innego) lęków przed nieznanym i nieodkrytym, co zmusza współuczestników zróżnicowanej kulturowo wspólnoty do nieustającej elastyczności w przeformułowaniu własnej tożsamości. W przestrzeni edukacyjnej niewątpliwie istotne jest, by nauczyciel pozostał otwarty na dostrzeganie w zróżnicowaniu kulturowym wartości i rozwijanie i pielęgnowanie wśród dzieci i młodzieży umiejętności akceptacji i integracji[16]. Pozytywna dla procesu rozwijania idei edukacji międzykulturowej i tworzenia środowiska sprzyjającego nierozpowszechnianiu się stereotypów była deklaracja 54% respondentów (98 wskazań), że nigdy nie zauważali negatywnego nastawienia nauczycieli do wychowanków/uczniów i ich rodzin z mniejszości kulturowych. Brak było również odpowiedzi, że trudność ta występowała w sposób ciągły. Kategorię „rzadko" wybierało w tym wypadku 24% badanych (43 osoby), natomiast 14% (26 osób) deklarowało, że problem dostrzegania negatywnego nastawienia nauczycieli wobec zróżnicowania kulturowego pojawiał się czasami. Z kolei 8% respondentów (14 odpowiedzi) wskazywało, że trudność ta występowała często.

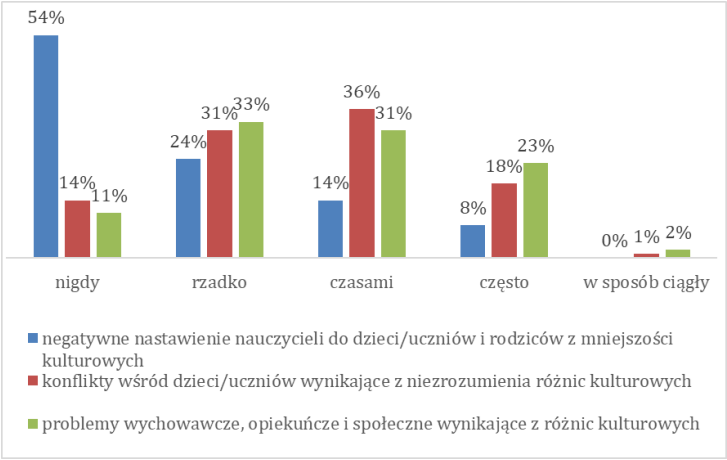
Za istotne uznano również w badaniach poznanie deklaracji na temat konfliktów wśród uczniów oraz problemów wychowawczych, opiekuńczych i społecznych, wynikających z różnic międzykulturowych. Nauczyciele deklarowali, że problem konfliktów związanych z dostrzeganiem różnic był obserwowany czasami – 36 % (65 odpowiedzi) i rzadko – 31% (57 wskazań). Taki rozkład odpowiedzi sugeruje więc, że nie są one postrzegane jako wyzwanie dominujące, choć 32 nauczycieli (18%) wskazało, że była to trudność dostrzegana często. Kategoria „nigdy" była wskazywana przez 14% respondentów (25 badanych), natomiast przez 1% (2 badanych) problem obserwowany był w sposób ciągły.

Różnice kulturowe obejmują odmienne style życia i wychowania, wartości, sposoby komunikacji, a także funkcjonujące stereotypy i uprzedzenia. Mogą one wywoływać niepewność i napięcie emocjonalne

16 A. Szafrańska, A. P. Grzybowski, *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024, s. 95–96.

w kontaktach z osobami postrzeganymi jako „obce”[17], co w środowisku (przed)szkolnym może sprzyjać problemom wychowawczym i społecznym oraz opiekuńczym. Nauczyciele wskazywali na problemy wychowawcze, opiekuńcze i społeczne wynikające z różnic kulturowych jako na trudności, które występowały rzadko – 33% (59 osób) oraz czasami 31% (56 osób). Wyzwanie to było dostrzegane jako częste przez 23% nauczycieli (czyli 42 osoby), natomiast kategoria „nigdy” deklarowana była przez 11% respondentów (20 osób). Jedynie 2% badanych (4 osoby) identyfikowały ten problem jako występujący w sposób ciągły. Pełne dane zostały umieszczone na Wykresie 36.

Wykres 36. Deklaracje badanych nauczycieli na temat problemów dostrzeganych w placówce (część III)



Źródło: Badania własne. N = 181

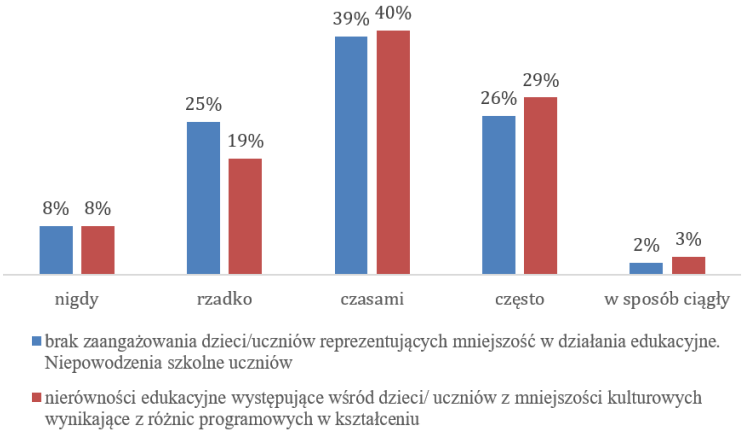
Z analizy badań fokusowych wynikało, że kadra placówek edukacyjnych zgłaszała również trudność w braku motywacji uczniów reprezentujących mniejszości kulturowe, zwłaszcza w przypadku dzieci z Ukrainy. Zebrane dane wskazują, że nauczyciele stosunkowo często dostrzegają problem braku zaangażowania uczniów z mniejszości kulturowych, szczególnie dzieci z Ukrainy, choć jego poziom oceniany

17 E. Sowa-Behtane, *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017, s. 27–28.

jest różnie. W badaniach sondażowych częstotliwość dostrzegania tego problemu były deklarowana najczęściej w kategorii „czasami" – co trzeci nauczyciel (co stanowi 39%, czyli 70 osób), zbliżone wartości osiągnęło wskazanie „często" (26%, 47 osób) i „rzadko" (25%, 46 osób). Jedynie 8% badanych (14 osób) nie zauważyło takich przypadków, a dla 2% osób (4 badanych), problem ten występował w sposób ciągły.

Kolejne pytanie dotyczyło również ważnego z perspektywy edukacji międzykulturowej zagadnienia nierówności edukacyjnych występujących wśród dzieci z mniejszości kulturowych, wynikających z różnic programowych w kształceniu. Zdecydowana większość nauczycieli dostrzega nierówności edukacyjne wśród uczniów z mniejszości kulturowych, przy czym najczęściej wskazywano odpowiedź „czasami" – 40% (73 osoby) i „często" – 29% respondentów (52 osoby). Znaczna część respondentów, czyli 19% (35 badanych), deklarowała, że wyzwanie to występuje rzadko. Odpowiedź „nigdy" wybierana była przez 8% badanych (14 osób), z kolei „w sposób ciągły" problem ten obserwowany był przez 3% nauczycieli (6 osób). Pełne dane zostały przedstawione na Wykresie 37.

Wykres 37. Deklaracje badanych nauczycieli na temat problemów dostrzeganych w placówce (część IV)



Źródło: Badania własne. N = 181

Zróżnicowanie kulturowe – doświadczanie trudności

Przestrzeń polskich placówek edukacyjnych staje się przestrzenią wielo- i międzykulturową. Obecność uczniów-cudzoziemców w polskich szkołach jest codziennością 67% placówek edukacyjnych. W województwie śląskim liczba uczniów-cudzoziemców przedstawia się następująco: 3,2% wszystkich uczniów to uchodźcy z Ukrainy, 0,8% stanowią migranci z Ukrainy, a 0,8% to uczniowie z innych państw[18].

W przeprowadzonych badaniach interesowała nas kwestia częstotliwości doświadczanych przez nauczycieli, a wynikających ze zróżnicowania narodowościowego i kulturowego uczniów i dzieci, problemów (10 zagadnień) i ich ocena przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali.

Związki kultury z umysłem i językiem podkreślają istotny wymiar ludzkiego istnienia w rzeczywistości, obejmujący te zjawiska, sytuacje i wydarzenia, które zostały nazwane przez człowieka[19]. Z analiz wynika, że nauczyciele często identyfikują problemy wynikające z braku znajomości języka polskiego u dzieci oraz ich rodziców.

Problemy z porozumiewaniem się z dziećmi/uczniami wynikające z braku znajomości języka polskiego pojawiają się w różnym nasileniu. Najwięcej nauczycieli wskazało odpowiedź „czasami" – 36% respondentów (66 osób). Prawie co trzeci badany (56 osób, co stanowi 31%) zauważało tego typu trudności rzadko. Z kolei niemal jedna piąta ankietowanych (19%, 34 osoby) deklarowała, że problem występował często. Jedynie 1% nauczycieli (2 osoby) określiło go jako występujący w sposób ciągły, natomiast 13% (23 osoby) stwierdziło, że w ich pracy takie sytuacje nigdy się nie zdarzają.

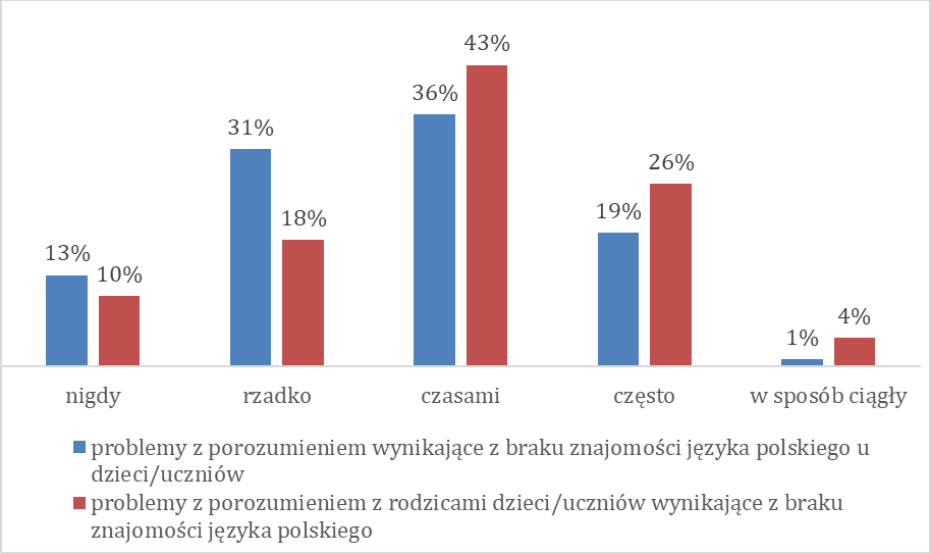
Bariery w komunikacji z rodzicami wynikające z braku znajomości języka polskiego najczęściej określane były jako pojawiające się czasami – wskazało tak 43% respondentów (77 osób). Ponad jedna czwarta badanych (co stanowi 26%, czyli 47 osób) zadeklarowała, że trudności

18 E. Świdrowska, K. Stano, *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych, stan na kwiecień 2025,* Centrum Edukacji Obywatelskiej Fundacja International Rescue Committee Polska, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC-1.pdf [dostęp:1.09.2025].

19 M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007, s. 66.

te występują często. Odpowiedź „rzadko” wybrało 18% ankietowanych (32 osoby), a 10% (18 osób) stwierdziło, że problem ten nigdy nie wystąpił. Jedynie 4% nauczycieli (7 osób) uznało, że trudności te występują w sposób ciągły. Pełne dane znajdują się na Wykresie 38.

Wykres 38. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część I)



Źródło: Badania własne. N = 181

Model akulturacji Johna W. Berry’ego[20] zakłada, że spotkanie z nową kulturą rodzi napięcie i stres, ponieważ osoba nie ma odpowiednich kompetencji, by skutecznie i natychmiastowo działać w odmiennym środowisku. Zjawisko to określane jest mianem stresu akulturacyjnego, będącego naturalnym stanem doświadczanym przez dzieci i dorosłych,charakteryzującym się: depresją (wskutek utraty własnej kultury), lękiem (doświadczanie napięcia związanego z niewiedzą dotyczącą funkcjonowania w nowej społeczności), a także reakcjami psychosomatycznymi i psychologicznymi (poczucie utraty kompetencji).

20 J.W. Berry, *Acculturation and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review” 1997, nr 1, s. 5–68.

Szczególną formą stresu akulturacyjnego jest szok kulturowy[21], pojawiający się wskutek braku mechanizmów radzenia w nowej sytuacji i powodujący takie reakcje, jak: „(a) napięcie jako rezultat konieczności psychologicznej adaptacji do nowego środowiska, (b) poczucie straty rodziny, roli społecznej czy własności, (c) odrzucenie nowej kultury, (d) zachwianie w rozumieniu własnej roli, oczekiwań, odczuć i tożsamości, (e) lek i dezintegracja oraz (f) poczucie bezradności"[22]. Dziecko doświadczające szoku kulturowego w środowisku (przed)szkolnym może więc przejawiać takie zaburzenia adaptacyjne, jakwycofanie, płaczliwość, zaburzenia psychosomatyczne czy zachowania obronne, np. agresję czy izolację. Zjawiska te wynikają z braku poczucia kompetencji i trudności w zrozumieniu zasad obowiązujących w nowym otoczeniu. W badaniach zatem interesowała nas również częstotliwość występowania takich problemów związanych z adaptacją i partycypacją dzieci, jak: brak rozumienia przez nie reguł obowiązujących w placówkach edukacyjnych, niechęć do ich poznania i stosowania czy brak chęci u dzieci do uczestnictwa w życiu społecznym szkoły.

Najwięcej nauczycieli wskazało, że brak zrozumienia przez dzieci zasad obowiązujących w szkołach i innych placówkach oświatowych występował czasami – 38% (69 osób). Co czwarty respondent (24%, czyli 44 osoby) ocenił, że trudność ta pojawiała się rzadko. Odpowiedź „często" zaznaczyło 19% badanych (34 osoby), natomiast 16% nauczycieli (29 osób) stwierdziło, że takie problemy nigdy się nie pojawiały. Zaledwie 3% ankietowanych (5 osób) zadeklarowało, że sytuacja ta występuje w sposób ciągły.

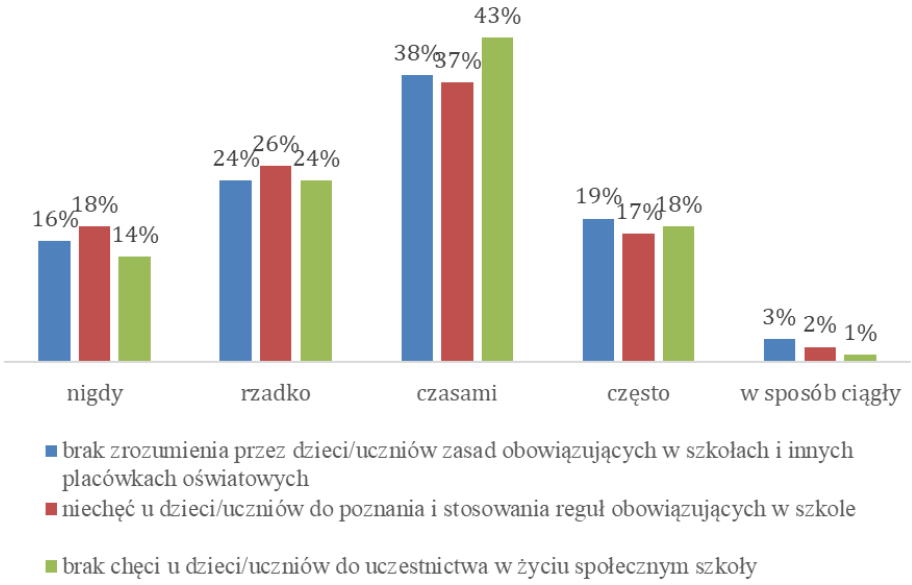
W przypadku niechęci do poznania i stosowania reguł obowiązujących w szkole, najczęściej wybieraną odpowiedzią było „czasami" – 37% (67 osób), a następnie „rzadko" – 26% (47 badanych). Odpowiedź często wskazało 17% nauczycieli (31 osób), 18% (32 osoby) uznało, że problem ten nigdy się nie pojawia, a 2% (4 osoby) dostrzegało go w sposób ciągły.

21 K. Oberg, *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*, „Practical Anthropology" 1960, nr 7, s. 177–182.

22 N. Klorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015, s. 34.

Podobne wyniki uzyskano w odniesieniu do braku chęci uczestnictwa w życiu społecznym szkoły. Tutaj także dominowała odpowiedź „czasami" – 43% (77 wskazań). Kolejno wskazywano na kategorie „rzadko" – 24% (44 osoby) oraz „często" – 18% (33 osoby). Brak tego typu trudności deklarowało 14% badanych (25 osób), natomiast 1% (2 osoby) stwierdziło, że problem występuje w sposób ciągły. Pełne dane zostały umieszczone na Wykresie 39.

Wykres 39. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część II)



Źródło: Badania własne. N = 181

Dzieci przyjeżdzający z rodzicami do obcego kraju niejako wyposażone są we właściwe dla ich kultury zachowania, czasem określane jako skrypty kulturowe. W sytuacji konfrontacji z nową przestrzenią i nieznanymi ludźmi może się okazać, że wzorce działania dotychczas stosowane przez dzieci są nieadekwatne do zastałych norm i wzorów kulturowych. Ponadto, próbując odnaleźć się w nowym edukacyjnie otoczeniu, dzieci przybywające do obcego kraju mogą doświadczać straty związanej z ich dotychczasową rolą i pozycją w grupie rówieśniczej w kraju pochodzenia. Mając na uwadze swój dobrostan, dzieci te mogą odrzucać

to, co oferuje im nowa kultura. Nierzadko lęk, poczucie bezradności, dezintegracja są na tyle silne (zwłaszcza u dzieci uchodźców wojennych, mierzących się z traumą), że emocje te utrudniają procesy adaptacji czy też integracji, uniemożliwiając jednocześnie nawiązywanie relacji[23]. Istotnym wyzwaniem w procesie adaptacji do nowej rzeczywistości są także różnice programowe, które mogą utrudniać realizację idei edukacji włączającej i pogłębiać poczucie wykluczenia uczniów. W prowadzonych badaniach nakierowanych na nauczycieli zasadne było więc pytanie o częstotliwość występowania problemów zarówno w sferze społecznej, jak i w obszarze różnic w przygotowaniu merytorycznym uczniów.

Najwięcej nauczycieli wskazało, że różnice u dzieci w zakresie wiedzy merytorycznej występowały czasami – 45% (81 osób). Odpowiedź „często" wybrało 23% badanych (41 osób), natomiast co piąty respondent (co stanowi 21%, czyli 38 osób) ocenił, że trudność ta pojawia się rzadko. Jedynie 9% nauczycieli (16 osób) stwierdziło, że problem ten nigdy się nie pojawia. Z kolei zaledwie 3% respondentów (5 osób) zadeklarowało, że sytuacja ta występuje w sposób ciągły.

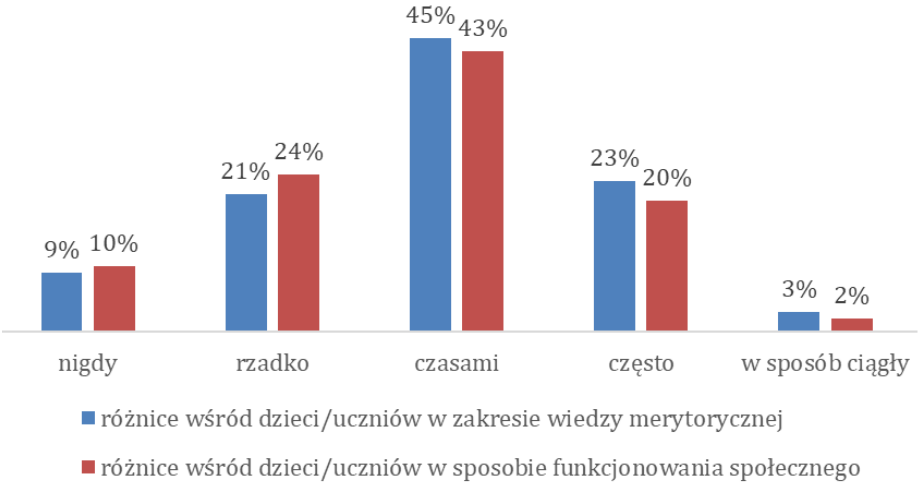
Także w przypadku różnic w sposobie funkcjonowania społecznego wychowanków i uczniów, najwięcej badanych nauczycieli uznało, że występują one czasami – 43% (78 osób). Co czwarty ankietowany (43 osoby, co stanowi 24% badanych) ocenił owe różnice jako pojawiające się rzadko. Odpowiedź „często" wskazało 20% respondentów (37 osób), a 10% (19 osób) zadeklarowało, że tego typu trudności nigdy nie występują. Tylko 2% nauczycieli (4 osoby) uznało, że problem ten pojawia się w sposób ciągły. Pełne dane zostały umieszczone na Wykresie 40.

Współpraca z rodzicami dzieci cudzoziemskich stanowi dla nauczycieli istotne wyzwanie, gdyż wiąże się z koniecznością tworzenia warunków sprzyjających rozpoczęciu procesu adaptacji, obejmujących wsparcie w zakresie przełamywania barier komunikacyjnych i kulturowych. religijnych i narodowościowych. Adaptacja ta jest procesem długotrwałym i wymaga elastyczności zarówno ze strony instytucji, jak i rodziców, co często wiąże się z koniecznością reorganizacji infrastruktury, wzmacniania zasobów kadrowych oraz budowania odpowiednich więzi emocjonalnych

23 Tamże, s. 37–38.

między rodzicami i kadrą pedagogiczną[24]. W przeprowadzonych badaniach fokusowych nauczyciele wskazywali na trudności we współpracy głównie z rodzicami uczniów ukraińskich, dlatego też postanowiono w sondażu zapytać respondentów o częstotliwość doświadczania problemów związanych z: niechęcią u rodziców do współpracy z nauczycielami, brakiem zrozumienia przez rodziców dzieci zasad obowiązujących w szkole, a także „roszczeniowością" rodziców w w stosunku do szkoły i nauczycieli.

Wykres 40. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część III)



Źródło: badania własne N = 181

Najczęściej wskazywaną przez nauczycieli trudnością była niechęć rodziców do współpracy z nauczycielami. Pojawiała się ona czasami – taką odpowiedź zaznaczyło 41% respondentów (74 osoby). Co czwarty badany (25%, czyli 46 osób) ocenił, że sytuacja ta występuje rzadko. Brak takich doświadczeń zadeklarowało 17% badanych (31 osób), a 14% (26 nauczycieli) wskazało na kategorię „często". Najrzadziej wybieraną

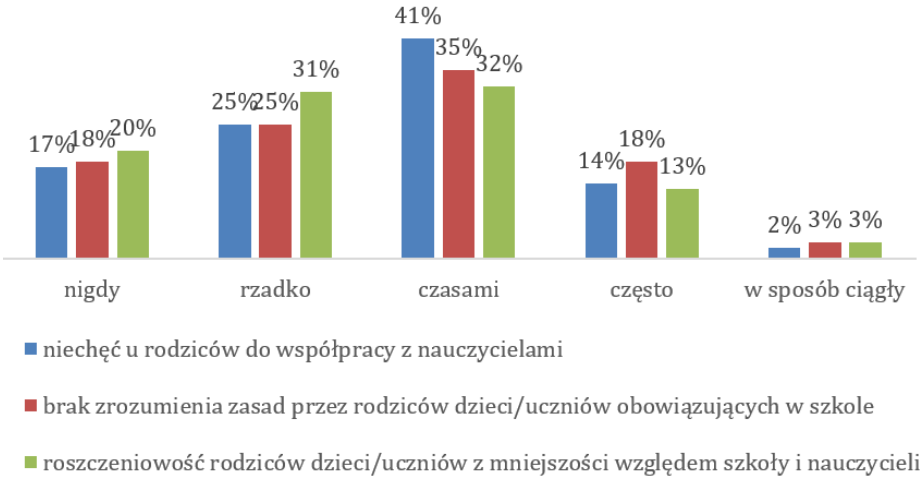
24 Por. W. Poleszak, *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Artykul_Rola_rodzicow_w_nowym_modelu_wspomagania_szkol_W.Poleszak.pdf (dostęp: 1.09.2025).

odpowiedzią było wskazanie, że problem ten pojawia się w sposób ciągły – 2% (4 osoby).

Kolejnym obszarem był problem „roszczeniowej" postawy rodziców wobec szkoły i nauczycieli. Najwięcej respondentów oceniło, że występuje on czasami – 32% (58 osób). Odpowiedź „rzadko" wybrało 31% badanych (56 osób). Brak takich sytuacji wskazało 20% respondentów (37 osób), a 13% (24 nauczycieli) uznało, że problem pojawia się często. Najmniej osób – 3% (6 badanych) – zadeklarowało, że owa „roszczeniowość" obserwowana jest w sposób ciągły.

Podobny rozkład odpowiedzi dotyczył braku zrozumienia zasad obowiązujących w szkole przez rodziców uczniów. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią było „czasami" – 35% (64 osoby). Co czwarty badany (25%, czyli 46 nauczycieli) uznał, że problem pojawia się rzadko. Odpowiedź nigdy wskazało 18% respondentów (33 osoby), a taki sam odsetek – 18% (32 osoby) – ocenił, że trudności te występują często. Nieliczna grupa 3% (6 badanych) oceniła, że sytuacja ta występuje w sposób ciągły. Pełne dane zostały umieszczone na Wykresie 41.

Wykres 41. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część IV)



Źródło: badania własne N = 181

Kadra oświatowa, krótko po okresie adaptacji do funkcjonowania w warunkach edukacji zdalnej wywołanej pandemią, stanęła przed kolejnym wyzwaniem – koniecznością dostosowania systemu

przedszkolnego i szkolnego do potrzeb związanych z przyjęciem dzieci uchodźczych. W badaniach interesowała nas zmiana perspektywy postrzegania zróżnicowania kulturowego, będącego efektem konfliktu zbrojnego na Ukrainie, w przestrzeni przedszkola/szkoły. Nauczyciele zostali poproszeni o ustosunkowanie się do 12 wypowiedzi ze wskazaniem stopnia zmian (z zastosowaniem skali 5-stopniowej).

Paweł Rudnicki, analizując proces formowania się wspólnoty wolontariackiej wspierającej uchodźców wojennych na dworcu centralnym we Wrocławiu[25] w momencie wybuchu wojny w Ukrainie, zwrócił uwagę na pojawiającą się ponadczasową i kulturową wrażliwość. Wrażliwość ta wyrażała się wzajemną pomocą i troską o drugiego człowieka, a jej fundament stanowiły kategorie gościnności i pedagogiki azylu, opisywane przez Rafała Włodarczyka[26]. W badaniach interesowało nas, jak w przestrzeni edukacyjnej nauczyciele postrzegali zmiany w postawach i świadomości podopiecznych/wychowanków/uczniów wynikające ze zróżnicowania kulturowego będącego konsekwencją wojny. Zmiany te przekładały się m. in. na tworzeniem się silniejszych więzi społecznych między dziećmi/uczniami, wzrostem zachowań prospołecznych, a także ze zwiększeniem się wśród wychowanków/uczniów wrażliwości na potrzeby innych.

Analiza danych wskazała, że 44% nauczycieli (79 osób) oceniło tworzenie się silniejszych więzi społecznych między dziećmi jako zmianę obserwowaną w stopniu średnim, natomiast 20% badanych (36 osób) zdeklarowało, że zjawisko to było zauważalne w dużym stopniu. Jako występująca w małym stopniu kategoria była identyfikowana przez 15% badanych (28 osób), natomiast brak zmian w zakresie więzi społecznych deklarowało 8% badanych (15 osób). Zmiany w dużym stopniu w tym zakresie wskazywane były natomiast przez 3% nauczycieli (5 osób).

Według 46% badanych nauczycieli poziom zmian w zakresie wzrostu zachowań prospołecznych osiągnął stopień średni (84 osoby). Stosunkowo duża część respondentów dostrzegała to zjawisko w dużym stopniu (25%, 46 osób). Z kolei 17% badanych (30 osób) wskazywało

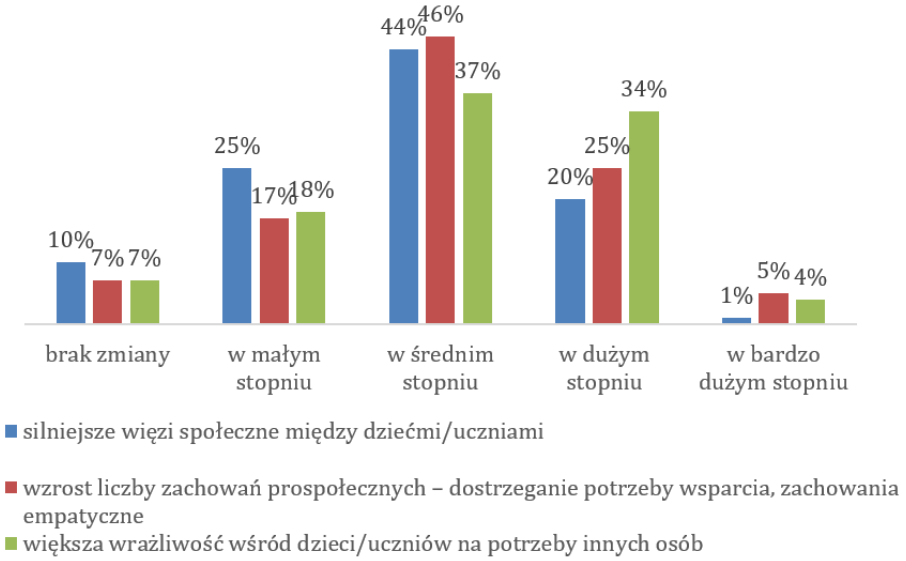
25 P. Rudnicki, *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec–kwiecień 2022)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023.

26 R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

na zmiany „w małym stopniu", a 7% (12 osób) nie dostrzegało ich wcale. Nieliczni nauczyciele (5%, 9 osób) określali wzrost zachowań prospołecznych jako występujący w bardzo dużym stopniu.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że 44% nauczycieli (80 osób) oceniło większą otwartość uczniów na zróżnicowanie kulturowe jako zmianę obserwowaną w stopniu średnim, natomiast 29% badanych (53 osoby) wskazało, że zjawisko to było zauważalne w dużym stopniu. Mały stopień obserwowanych w tym zakresie zmian identyfikowany był przez 15% badanych (28 osób), natomiast „brak zmian" deklarowało 8% respondentów (15 osób). Zmiany dotyczące otwartości na różnorodność kulturową jako obserwowane w bardzo dużym stopniu wskazywane były przez 3% nauczycieli (5 osób). Pełne dane zostały zaprezentowane na Wykresie 42.

Wykres 42. Deklaracje badanych na temat obserwowanej zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego przez dzieci (część V)



Źródło: badania własne N = 181

Częścią kształtowania wielopłaszczyznowej tożsamości dzieci jest także, silnie dziś akcentowane, rozwijanie wrażliwości wobec odmienności. Możliwość obcowania z tymi, których określa się jako „innych" czy „obcych", staje się fundamentem (roz)poznania własnej,

niepowtarzalnej, kulturowej tożsamości, na którym można następnie budować wzajemne (współ)bycie[27]. Dramatyczne wydarzenia związane z konfliktem zbrojnym w Ukrainie spontanicznie wymusiły /// w dużej skali i natężeniu doprowadziły, przede wszystkim w placówkach edukacyjnych, do zderzenie się z sobą odmiennych kultur, często wywołując w uczestnikach tego zderzenia kulturowego zaciekawienie, ekscytację lub przeciwnie – lęk[28]. Bardzo interesującym wątkiem badania były odpowiedzi nauczycieli na pytanie o stopień zmian w postawach i świadomości wychowanków/uczniów, które dotyczyły otwartości na różnorodność kulturową, w tym wzrostu świadomości uczniów w zakresie doceniania ich własnej kultury, tradycji, zauważanych po przyjęciu dzieci z Ukrainy. W sytuacji tworzenia się szkoły wielokulturowej są to kluczowe wątki, które pozwalają świadomie aranżować m.in. proces budowania zespołu klasowego i wskazywać na potencjalne zasoby oraz zagrożenia.

Z deklaracji 44% badanych nauczycieli (80 odpowiedzi) wynika, że większa otwartość wychowanków/uczniów na zróżnicowanie kulturowe była obserwowana jako zmiana w stopniu średnim, natomiast duży stopień nasilenia tej zmiany był wskazywany przez 29% respondentów (53 badanych). Co siódmy nauczyciel (co stanowi 15%, czyli 28 osób) twierdził, że zmiany dotyczące otwartości na inność zachodzą u uczniów w małym stopniu, a w ogóle nie były dostrzegane przez 8% badanych (15 osób). Bardzo duży stopień zmian w tym zakresie wybierany był incydentalnie, czyli przez zaledwie 3% nauczycieli (5 badanych).

W modelu kompetencji międzykulturowych Michaela Byrama[29], oprócz m. in. otwartości na kulturę innych, gotowości do interakcji międzykulturowych i działania w nowych sytuacjach, pojawia się również świadomość własnej kultury, która pozwala na kształtowanie relacji.

---

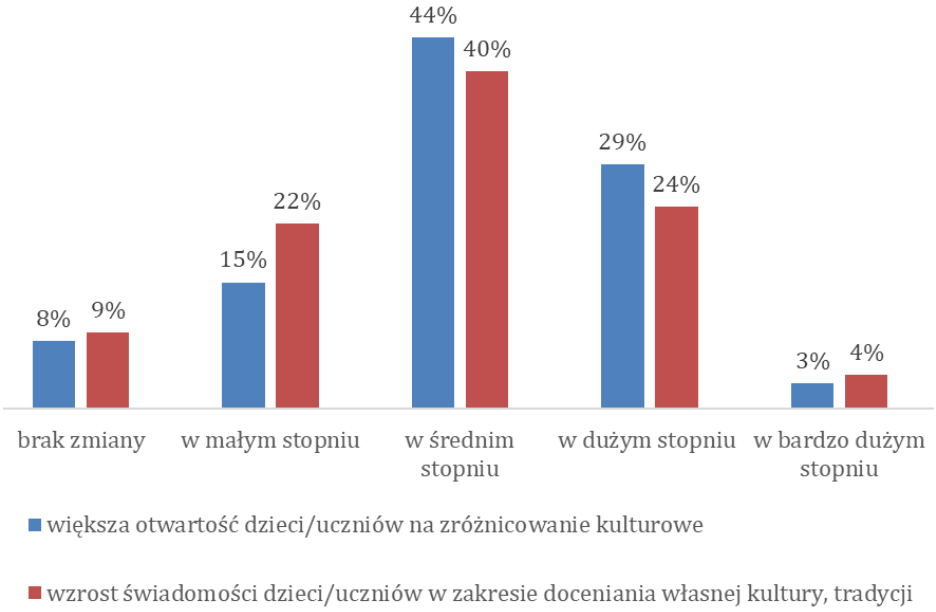
27 A. Kożyczkowska, A, Młynarczuk-Sokołowska, *Dziecko w grupie zróżnicowanej kulturowo. Konteksty międzykulturowej edukacji formalnej,* w: *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, red. A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2018, s. 247.

28 K. Barzykowski, H. Grzymał-Moszczyńska, D. Dzida i in., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 75.

29 M. Byram, Cultural studies and foreign language teaching, w: *Studying British Cultures. An Introduction*, red. S. Bassnett, Routledge, London 1997.

Z zebranych odpowiedzi wynika, że 40% badanych (72 nauczycieli) oceniło wzrost świadomości uczniów w zakresie doceniania własnej kultury i tradycji jako zmianę zachodzącą w stopniu średnim. Blisko jedna czwarta respondentów – 24% (44 osoby) – wskazała na występowanie tego zjawiska w dużym nasileniu. Co piąty badany (22%, 40 osób) dostrzegał takie przeobrażenia jedynie w niewielkim zakresie, podczas gdy 9% nauczycieli (17 osób) nie zauważyło żadnych zmian. Marginalnie, bo w przypadku 4% odpowiedzi (8 nauczycieli), deklarowano, że wzrost świadomości kulturowej uczniów przejawiał się w bardzo dużym stopniu. Pełne dane zostały umieszczone na Wykresie 43.

Wykres 43. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego przez ich dzieci (część VI)



Źródło: Badania własne. N = 181

Włączanie uczniów z Ukrainy do poszczególnych grupy/klas łączyło się z koniecznością budowania przez nauczycieli oddziału przedszkolnego lub zespołu klasowego od nowa, a także uwzględniania zarówno dynamiki procesu grupowego, odzwierciedlającego m. in. wartości, normy, role, atmosferę w grupie, jak i uwrażliwiania na proces integracji wspólnoty przedszkolnej/szkolnej. W badaniach zapytano nauczycieli także o ich

postrzeganie nasilających się, nagatywnych zmian w zakresie integracji w obrębie klas i oddziałów przedszkolnych, tworzenia się enklaw i grup zwalczających „innych", a także powstawania grup samoizolujących się wśród uczniów z mniejszości, jako zagadnień istotnych dla rozumienia wyzwań związanych z funkcjonowaniem szkoły w warunkach wielokulturowości i dla planowania adekwatnych działań wychowawczych i integracyjnych.

Spośród badanych 35% (63 osoby) wskazało trudności integracyjne występujące w małym stopniu, natomiast 30% nauczycieli (54 osoby) oceniło je jako obecne w stopniu średnim, z kolei 24% (44 osoby) nie dostrzegało żadnych zmian. Co dziesiąty badany (co stanowi 9%, czyli 16 osób) zauważał trudności występujące w dużym nasileniu, a 1% (2 osoby) wskazał ich występowanie w bardzo dużym stopniu.

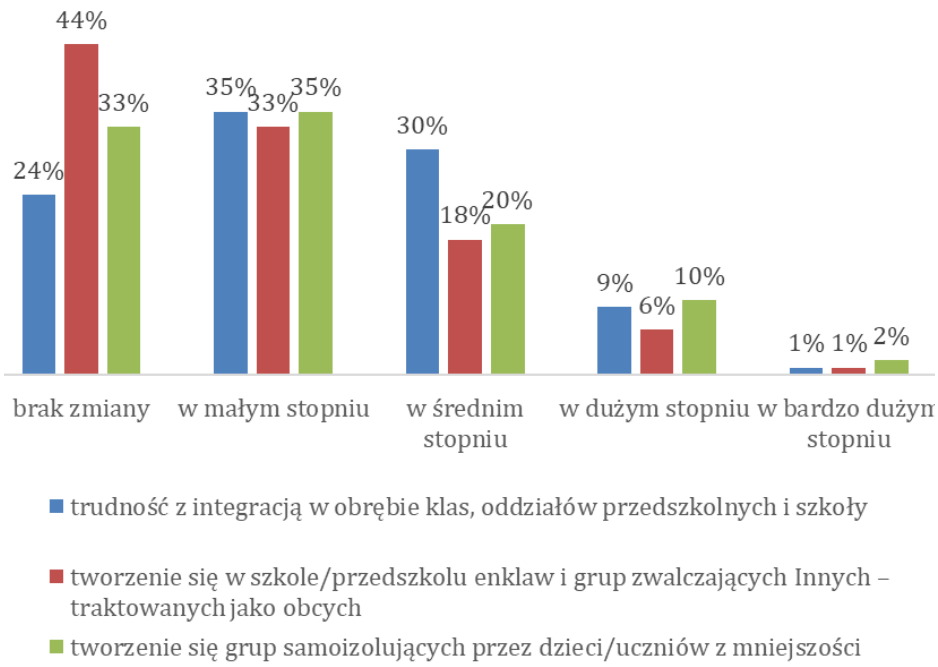
Największa grupa nauczycieli – 44% (80 osób) – wskazywała na brak zmian w obszarze tworzenia się enklaw i grup zwalczających „innych" traktowanych jako obcych. Jako zjawisko obecne w małym stopniu owe zmiany oceniało 33% badanych (60 osób) , natomiast 18% (33 osoby) jako zjawisko występujące w stopniu średnim. Nieliczni respondenci (6%, 11 osób) deklarowali duże nasilenie tego procesu, a 1% (2 osoby) wskazał na jego występowanie w bardzo dużym stopniu.

Najczęściej nauczyciele wskazywali na tworzenie się grup samoizolujących się przez wychowanków/uczniów z mniejszości w małym stopniu – 35% badanych (64 osoby). Jedna trzecia respondentów (co stanowi 33%, czyli 59 osób) nie zauważała żadnych zmian, a 20% (36 osób) oceniało je jako obecne w stopniu średnim. Co dziesiąty ankietowany (co stanowi 10%, czyli 19 osób) dostrzegał je w dużym nasileniu, a 2% (3 osoby) deklarowało, że zjawisko to występowało w bardzo dużym stopniu. Pełne dane znajdują się na Wykresie 44.

Przyjęcie do przedszkoli i szkół dzieci z Ukrainy łączyło się także z wyzwaniami takimi, jak konieczność zapewnienia im odpowiedniej infrastruktury zarówno lokalowej, jak i kadrowej. Istotnym utrudnieniem w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni edukacyjnej dla uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty były nieprzewidywalne pod względem liczebności fale migracyjne, a także początkowy brak formalnych regulacji dotyczących kształcenia dzieci uchodźczych. Dodatkowym wyzwaniem była sytuacja, w której część z nich kontynuowała naukę w trybie zdalnym w szkołach w Ukrainie. Nauczycieli zapytano więc w badaniach, w jakim

stopniu wojna w Ukrainie zmieniła sposób postrzegania zróżnicowania kulturowego w kontekście: organizacji zajęć wspierających nowych wychowanków/uczniów przy brakach kadrowych i lokalowych oraz braku kadry specjalistycznej (psychologów, terapeutów, asystentów międzykulturowych) operujących językiem ukraińskim (lub rosyjskim).

Wykres 44. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część VII)



Źródło: Badania własne. N = 181

Organizacja zajęć wspierających dzieci uchodźcze przy ograniczonych zasobach lokalowych była wyzwaniem ocenianym w stopniu średnim przez co trzeciego nauczyciela (co stanowi 39%, czyli 70 osób). Dla 22% respondentów (40 badanych) była to zmiana obserwowana w małym stopniu, a dla 18% (33) nauczycieli była to zarówno trudność identyfikowana jako zmiana w dużym stopniu, jak i nie mająca znaczenia. Dla 3% badanych (5 osób) organizacja przestrzeni dla zajęć przy braku infrastruktury lokalowej stanowiła zmianę w bardzo dużym stopniu.

Interesujące, także w kontekście wielowymiarowego kryzysu systemu edukacji, związanego m. in. z niewystarczającą liczbą nauczycieli i starzeniem się kadry, niskim prestiżem społecznym zawodu nauczyciela, nieadekwatnym wynagrodzeniem, nadmiernym obciążeniem pracą i problemem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli[30], było pytanie o zmiany w organizacji zajęć wspierających dla nowo przybyłych uczniów. W wypadku projektowania zajęć wspierających w sytuacji braków kadrowych dominowały odpowiedzi wskazujące na średnie nasilenie zmian – 34% ankietowanych (62 osoby). Co czwarty nauczyciel (co stanowi 26%, czyli 47 osób) dostrzegał ten problem w małym zakresie, a 22% (39 osób) w dużym. Brak zmian wskazało 14% respondentów (26 osób), natomiast w bardzo dużym stopniu trudności te były akcentowane przez 4% badanych (7 osób).

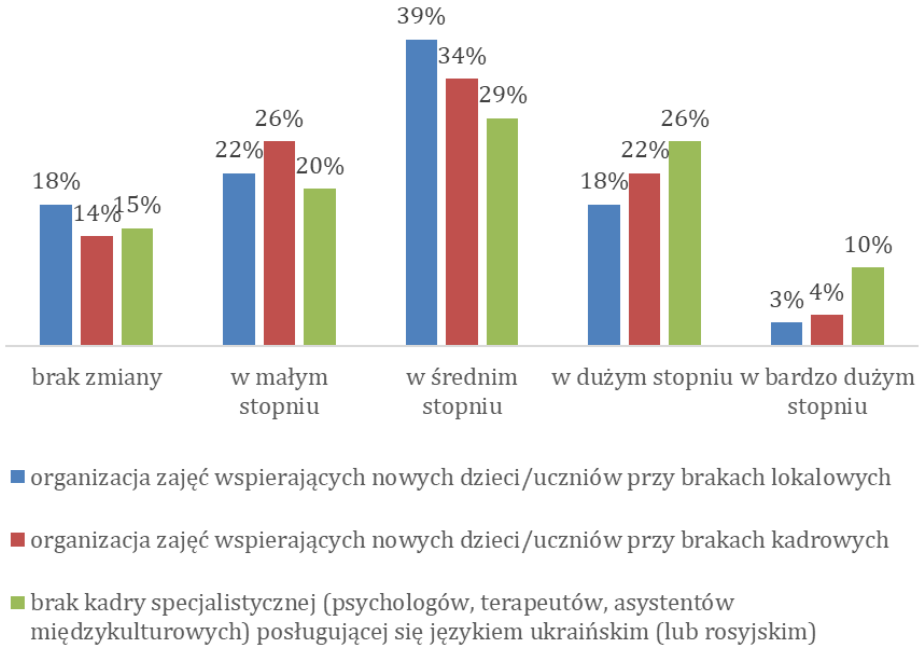
Kolejne analizowane pytanie dotyczyło stopnia nasilenia zmian związanych z zapotrzebowaniem na specjalistów, czyli: psychologów, terapeutów, asystentów międzykulturowych znających język ukraiński lub rosyjski, niezbędne w pracy z dziećmi uchodźczymi. Zmiany te były przez nauczycieli przedstawiane jako zjawisko występujące w stopniu średnim – takiej odpowiedzi udzieliło 29% respondentów (52 osoby). Niewiele mniej, bo 26% badanych (47 osób), wskazywało na jego obecność w dużym nasileniu. Zaskakujące w deklaracjach było to, że mimo wyraźnego i powszechnie podkreślanego w dyskursie publicznym znaczenia wsparcia specjalistycznego w pracy z dziećmi uchodźczymi, aż 15% nauczycieli (27 osób) nie dostrzegało żadnych pozytywnych zmian w zakresie dostępności owych specjalistów, a kolejne 20% (36 osób) uznawało to zjawisko za występujące jedynie w niewielkim stopniu. Co dziesiąty nauczyciel (co stanowi 10%, czyli 19 osób) ocenił, że brak specjalistów stanowił wyzwanie w bardzo dużym stopniu. Pełne dane znajdują się na Wykresie 45.

Kolejny obszar badań dotyczył deklaracji nauczycieli związanych z częstotliwością rozwiązywania przez instytucje problemów, które pojawiły się w wyniku exodusu i przybycia do Polski osób z Ukrainy. Poznanie opinii respondentów, którzy oceniali dwanaście zagadnień z wykorzystaniem 5-stopniowej skali było niezmiernie istotne dla

30 *Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej*, https://nauczyciel2040.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Nauczyciel_ka2040-1.pdf [dostęp:1.09.2025].

uchwycenia i opisu realnych wyzwań, z którymi mierzyli się badani nauczyciele, związanych z brakiem wsparcia instytucjonalnego, niedoborów kadrowych, trudności organizacyjnych czy też barier komunikacyjnych. Identyfikacja częstotliwości występowania problemów dotyczyła zaplecza placówek edukacyjnych, odpowiedzialnych również za proces adaptacji dzieci uchodźczych poprzez adekwatne przygotowanie kadry, zasobów finansowych, wsparcia specjalistycznego i instytucjonalnego.

Wykres 45. Deklaracje badanych na temat zmiany sposobu postrzegania zróżnicowania kulturowego (część VIII)



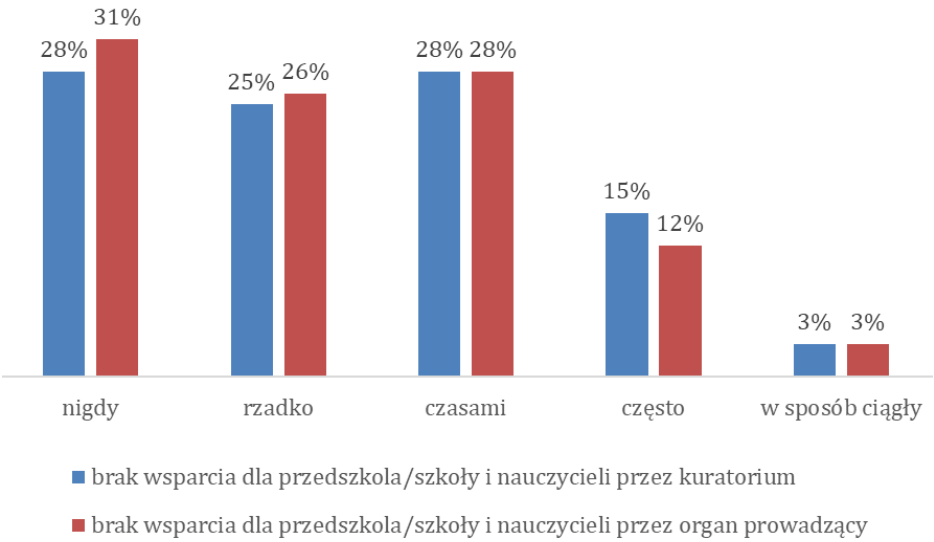
Źródło: Badania własne. N = 181

Konieczność szybkiego przygotowania polskich placówek edukacyjnych na przyjęcie ukraińskich dzieci wraz z ich rodzinami wymagało współpracy z podmiotami zewnętrznymi i wsparcia z ich strony. W projektowanych badaniach interesowała nas opinia nauczycieli na temat stopnia, w jakim placówki edukacyjne mogły liczyć na wsparcie instytucjonalne (ze strony kuratorium i organu prowadzącego. W istocie ta część badań odnosiła się więc do poczucia osamotnienia bądź oceny

poziomu otrzymywanej pomocy w toku działań podejmowanych przez szkoły i przedszkola w związku z przyjęciem uczniów z Ukrainy.

Brak wsparcia dla przedszkola/szkoły i nauczycieli ze strony kuratorium deklarowany był przez respondentów zarówno jako problem występujący często, jak i nie występujący w ogóle („nigdy") – po 28% wskazań (po 51 osób). Kategoria „rzadko" deklarowana była przez co czwartego nauczyciela (co stanowi 25%, czyli 46 osób), w ocenie 15% badanych (28 wskazań) była to natomiast sytuacja występująca często. Problem ten, jako występujący w sposób ciągły, wskazywało 3% respondentów (6 osób). Podobnie wyglądał rozkład odpowiedzi dotyczących oceny przez nauczycieli braku wsparcia ze strony kuratorium. W deklaracjach 31% badanych (56 osób) zjawisko to nie występowało wcale. Jednocześnie dla 28% nauczycieli (50 osób) było to zjawisko identyfikowane „czasami", a dla 26% badanych (47 osób) występowało ono bardzo rzadko. Jako występująca „w sposób ciągły" trudność ta identyfikowana była przez 3% nauczycieli (6 osób). Pełne dane przedstawia Wykres 46.

Wykres 46. Deklaracje badanych na temat częstotliwości doświadczania przez nich braku wsparcia ze strony kuratorium i organu prowadzącego



Źródło: Badania własne. N = 181

Wybuch wojny w Ukrainie spowodował, że w szybkim tempie w polskich placówkach edukacyjnych wzrosła populacja wszystkich

dzieci i uczniów. Z raportu pt. *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*[31] wynikało, że w badanych szkołach w 2022 roku, po przyjęciu dzieci z Ukrainy, odnotowano wyraźny wzrost liczby uczniów– najczęściej o 5–10% (w 33,3% placówek), przy czym w 2% szkół wzrost liczby uczniów sięgał 35–40%, co wskazywało na znaczne obciążenie systemu edukacyjnego. W przeprowadzonych badaniach interesowało nas, jak nauczyciele z województwa śląskiego oceniają częstotliwość występowania problemów będących efektem wybuchu wojny, które przejawiały się w postaci braków lokalowych i przepełnienia klas i świadczyły o ograniczonych zasobach logistycznych placówek.

Co trzeci nauczyciel (co stanowi 30%, czyli 54 osób) deklarował, że nie miał doświadczeń związanych z brakami lokalowymi w organizacji wsparcia i opieki dla nowych uczniów. Jednocześnie 29% respondentów (52 osoby) wskazało, że trudności te pojawiały się czasami. Rzadko dostrzegało je 23% badanych (42 osoby), a 15% (27 nauczycieli) oceniło, że problem ten występował często. Najmniej wskazań dotyczyło sytuacji, w których trudność ta pojawiała się w sposób ciągły – 3% (6 osób).

W przypadku trudności wynikających z liczebności uczniów w klasach najwięcej badanych wskazało odpowiedź „czasami" – 29% (52 osoby). Brak takich doświadczeń zadeklarowało 27% nauczycieli (48 osób), a 22% respondentów (39 osób) uznało, że problem występował rzadko. Kategorię „często" wskazało 19% badanych (34 osoby). Najrzadziej wybieraną odpowiedzią było „w sposób ciągły" – 4% (8 osób).

Kluczowym aspektem, zwłaszcza w sytuacji przyjmowania dzieci uchodźczych z doświadczeniem traumy wojennej, było zapewnienie im bezpiecznego, przewidywalnego i przyjaznego środowiska, umożliwiając im proces adaptacji, ale też gwarantując równość szans edukacyjnych. Respondentów w badaniach zapytano więc o ocenę częstotliwości następujących zagadnień: braku odpowiednich środków finansowych umożliwiających zabezpieczenie potrzeb dzieci i nauczycieli w nowej

31 J. Pyżalski, A. Łuczyńska, G. Kata, P. Plichta, W. Poleszak, *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 2022, https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878 (dostęp:25.09.2025).

sytuacji oraz braku odpowiednich środków, narzędzi, pomocy dydaktycznych, ponieważ odpowiednie zasoby materialne i dydaktyczne są warunkiem realizacji edukacji międzykulturowej i ograniczania marginalizacji uczniów z doświadczeniem migracji.

Dla niemal co trzeciego nauczyciela (29%, czyli 52 osoby) trudność związana z brakiem środków finansowych umożliwiających zabezpieczenie potrzeb uczniów i nauczycieli występowała czasami. Często problem ten deklarowało 24% badanych (44 osoby), a 20% (36 osób) wskazywało, że występował rzadko. Brak takich doświadczeń zadeklarowało 17% ankietowanych (31 osób). Najmniej osób – 10% (18 nauczycieli) – oceniło, że trudność ta występowała w sposób ciągły.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że brak odpowiednich środków, narzędzi i pomocy dydaktycznych był problemem występującym czasami dla 33% badanych (59 osób). Często zjawisko to dostrzegało 25% badanych (45 osób), natomiast 20% (36 nauczycieli) oceniało, że występowało ono rzadko. Brak takich doświadczeń deklarowało 15% respondentów (27 osób), a 8% (14 osób) podkreśliło, że trudność ta była obecna w sposób ciągły.

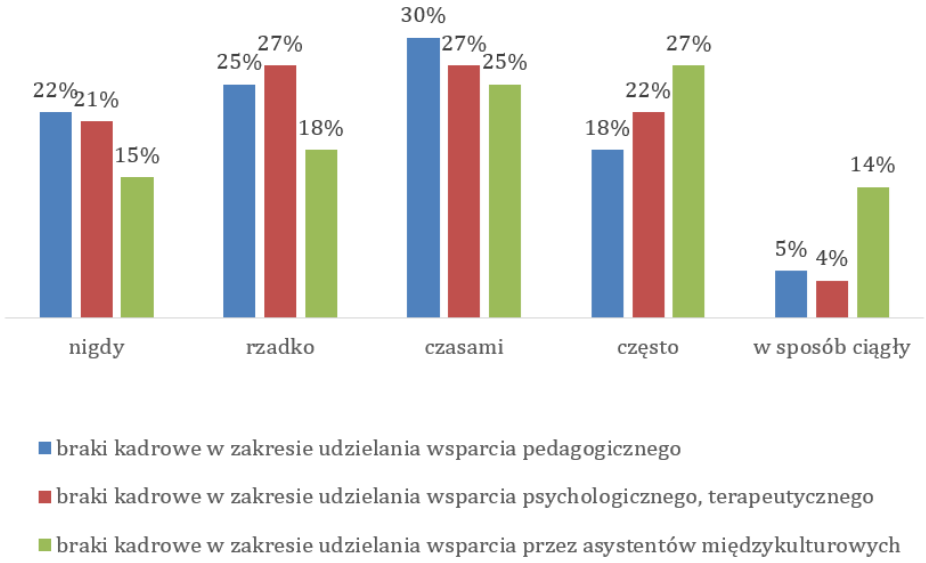
Niezaprzeczalnym kapitałem społecznym w procesie realizowania edukacji międzykulturowej są odpowiednie zasoby kadrowe pozwalające na zapewnienie adekwatnego wsparcia psychologicznego, pedagogicznego i kulturowego. Niedobory kadrowe w tych obszarach mogą prowadzić do ograniczenia szans edukacyjnych, a także pogłębiania barier adaptacyjnych i komunikacyjnych, utrudniając proces włączania wychowanków/uczniów w życie przedszkola/szkoły. Z tego też względu istotne w badaniach było poznanie opinii nauczycieli na temat braków kadrowych (w zakresie udzielania wsparcia: pedagogicznego, psychologicznego i terapeutycznego, a także (nie)obecności asystentów międzykulturowych), które ujawniają się szczególnie wyraźnie w sytuacjach kryzysowych, takich jak przyjęcie dzieci uchodźczych z Ukrainy.

Niedobory w zakresie wsparcia pedagogicznego identyfikowane były przez 30% respondentów (54 osoby) jako wsypujące czasami. Co czwarty badany (25%, czyli 46 osób) ocenił, że problem występował rzadko, a 22% (40 nauczycieli) zadeklarowało, że nigdy nie doświadczyło takich braków. Na kategorię „często” wskazało 18% respondentów (32 osoby), a 5% (9 osób) podkreśliło, że trudność ta pojawiała się w sposób ciągły.

W wypadku braków kadrowych w zakresie udzielania wsparcia psychologicznego i terapeutycznego najwięcej odpowiedzi dotyczyło kategorii „czasami" i „rzadko" – po 27% (48 osób). Brak takich doświadczeń deklarowało 21% nauczycieli (38 osób), a 22% (39 badanych) oceniło, że problem występował często. Najmniej respondentów – 4% (8 osób) – uznało, że trudność ta miała miejsce w sposób ciągły.

Z kolei braki kadrowe w zakresie obecności asystentów międzykulturowych były postrzegane jako szczególnie dotkliwy problem. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było często – 27% (48 osób), a „czasami" wskazało 25% badanych (46 osób). Brak doświadczeń w tym zakresie zadeklarowało jedynie 15% respondentów (28 osób), natomiast 18% (33 osoby) oceniło, że trudność ta pojawiała się rzadko. Dla co trzynastego nauczyciela (co stanowi 14%, czyli 26 wskazań) był to problem, który występował ciągle. Pełne dane przedstawia Wykres 47.

Wykres 47. Deklaracje badanych na temat doświadczanych braków kadrowych w obliczu przyjęcia uczniów z Ukrainy w polskich szkołach



Źródło: Badania własne. N = 181

Kompetencje nauczycieli niewątpliwie wymagają nieustannej aktualizacji w obliczu zmieniającej się rzeczywistości społecznej. W dobie funkcjonowania uczniów/wychowanków w coraz bardziej niestabilnym świecie, charakteryzowanym przez kryzys klimatyczny i konflikty zbrojne, rosną wymagania wobec placówek edukacyjnych w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo i językowo oraz udzielania wsparcia dzieciom z doświadczeniem traumy i migracji przymusowej. Doświadczenia wojenne znacząco wpływają na procesy uczenia się i regulację emocji, dlatego kompetencje międzykulturowe, językowe i psychologiczne stanowią ważne czynniki warunkujące rzeczywistą równość w edukacji. W badaniach koncentrowaliśmy się więc na poznaniu deklaracji nauczycieli dotyczącej oceny częstotliwości występowania sytuacji niedoświadczanych do momentu exodusu z Ukrainy, a związanych z brakiem wiedzy na temat tego, jak pracować z nowo przybyłymi dziećmi, zwłaszcza w kontekście ich trudnych przeżyć, niewystarczających kompetencji międzykulturowych nauczycieli w zakresie pracy z wychowankiem/uczniem migrantem, niewystarczających kompetencji komunikacyjnych (językowych) nauczycieli, utrudniających im pracę z dziećmi/uczniami i ich rodzicami.

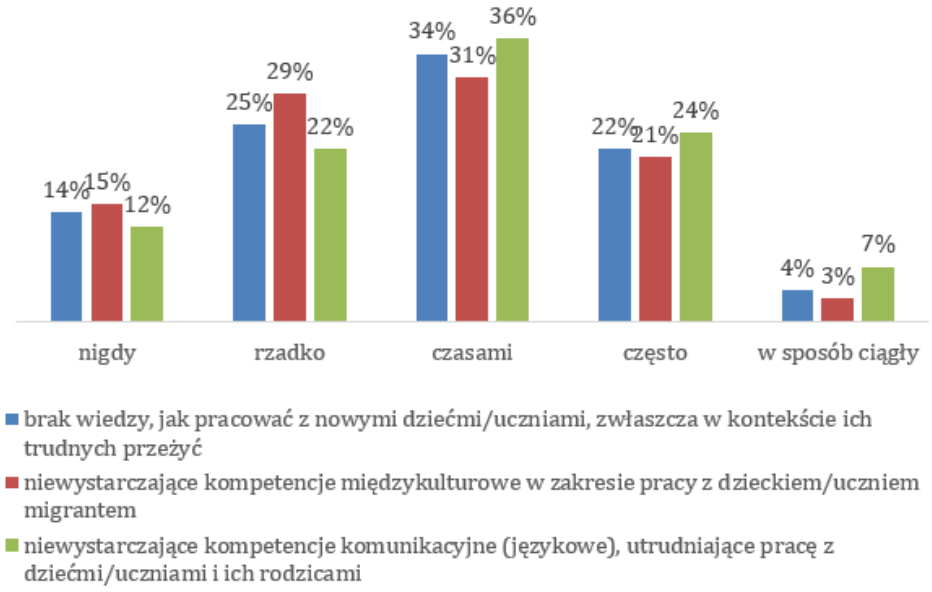
Wśród badanych sytuacji problemowych brak wiedzy, jak pracować z nowymi dziećmi, zwłaszcza po ich trudnych przeżyciach, najczęściej nauczyciele oceniali jako trudność występująca czasami – 34% (62 osoby). Kategoria „rzadko" wskazywana była przez co czwartego nauczyciela (co stanowi 25%, czyli 45 osób), natomiast dla 22% respondentów (40 badanych) było to problem występujący często. Aż 14% (26 osób) wskazało, że nie była to dla nich trudność. Dla 4% nauczycieli (8 badanych) sytuacja ta stanowiła wyzwanie, które pojawiało się w sposób ciągły.

Respondenci w deklaracjach dotyczących oceny braku kompetencji międzykulturowych w pracy z dzieckiem-migrantem wskazywali najczęściej kategorię „czasami" – 31% (57 wskazań). Dla 29% badanych (52 osoby) sytuacja ta występowała rzadko, natomiast dla 21% nauczycieli (38) było to wyzwanie, z którym mierzyli się często. Dla co siódmego respondenta (co stanowi 15%, czyli 28 wskazań), problem ten nie występował, a dla 3% (6 badanych) miał charakter stały.

Trudności związane z niewystarczającymi kompetencjami komunikacyjnymi (językowymi) nauczycieli były przez badanych

dostrzegane stosunkowo często. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „czasami" – 36% (65 osób), następnie „często" – 24% (43 osoby), a „rzadko" – przez 22% badanych (39 osób). Z kolei 12% respondentów (21 osób) zadeklarowało nie występowanie takich trudności. „W sposób ciągły" problem ten występował dla 7% badanych (13 osób). Pełne dane przedstawia Wykres 48.

Wykres 48. Deklaracje badanych nauczycieli na temat niewystarczających kompetencji międzykulturowych i komunikacyjnych



Źródło: Badania własne. N = 181

Uzyskane wyniki wskazują, że niewystarczające kompetencje komunikacyjne (językowe) nauczycieli stanowiły częste wyzwanie w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, przy czym większość respondentów doświadczała ich okresowo lub regularnie. Jednocześnie wypowiedź ekspertki – Anny Dzięgiel – ukazuje, że rozpoznanie tych trudności stało się impulsem do podejmowania oddolnych działań rozwojowych przez samych nauczycieli, którzy – zwłaszcza po wybuchu wojny w Ukrainie – zaczęli samodzielnie poszukiwać możliwości podnoszenia kompetencji językowych i kulturowych:

„[...] bardzo wielu nauczycieli zaczęło się na własną rękę uczyć języka ukraińskiego. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia Wspólnota Polska [...] w czasie wojny otworzył się bardzo szeroko na środowisko edukacyjne [...] i zorganizował kurs języka ukraińskiego na poziomie podstawowym. [...]. Mnóstwo nauczycieli brało udział w zajęciach online. Widać było, że chcą poznać podstawy języka, aby wspierać swoich nowych uczniów. Podczas zajęć lektorka przedstawiała także najważniejsze wiadomości na temat kultury ukraińskiej. To było niezwykle ciekawe a zainteresowanie nauczycieli pokazywało, jak ważne jest dla nich, żeby pomóc dzieciom, które znalazły się w traumatycznej sytuacji".

Wybuch wojny w Ukrainie oraz pojawienie się w polskich placówkach edukacyjnych dzieci uchodźczych wprowadziły do środowiska (przed)szkolnego poczucie lęku, dezorientacji, a także zwiększonej odpowiedzialności nauczycieli za dobrostan uczniów. Kadra pedagogiczna stanęła wobec konieczności równoczesnego towarzyszenia dzieciom doświadczającym zarówno objawów zespołu stresu pourazowego, jak i stresu akulturacyjnego. Nowa sytuacja wymagała od nauczycieli uruchomienia dodatkowych zasobów – zarówno w zakresie własnych strategii radzenia sobie w kryzysie, jak i w obszarze rozumienia, wspierania i adekwatnego reagowania na emocjonalne i behawioralne potrzeby dzieci uchodźczych[32]. W badaniach chcieliśmy również poznać ocenę częstotliwości uczestnictwa nauczycieli w siedmiu praktycznych formach wsparcia organizowanych w sytuacji zmiany warunków pracy przy wykorzystaniu 5-stopniowej skali.

Jednym z zagadnień ocenianych przez badanych pod kątem częstotliwości uczestnictwa była diagnoza potrzeb placówki i kadry pedagogicznej, umożliwiająca nie tylko projektowanie działań dopasowanych do aktualnych wyzwań, czy też ich priorytetyzację, ale i budowanie poczucia bezpieczeństwa. Odpowiedzi badanych miały między innymi pomóc w ocenie stopnia ich uczestnictwa w diagnozie potrzeb placówki i kadry pedagogicznej. Celem takiej diagnozy powinno

32 R. Shvay, *Strach w czasach wojny a lęk w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny" 2025, nr 1, s. 25-40.

być nie tylko optymalne projektowanie działań dopasowanych do aktualnych wyzwań czy nadawanie owym działaniom odpowiedniego stopnia ważności, lecz także, a może przede wszystkim, budowanie poczucia bezpieczeństwa. Uzyskane wyniki wskazują, że ta forma wsparcia była przez co trzeciego respondenta (co stanowi 38%, czyli 68 wskazań) wybierana czasami. Z kolei 27% nauczycieli (48 osób) korzystało z niej rzadko, natomiast 16% (29 badanych) uczestniczyło w niej często lub nie uczestniczyło wcale. Tylko dla 4% (7 nauczycieli) była ona narzędziem, z którego korzystali w sposób ciągły.

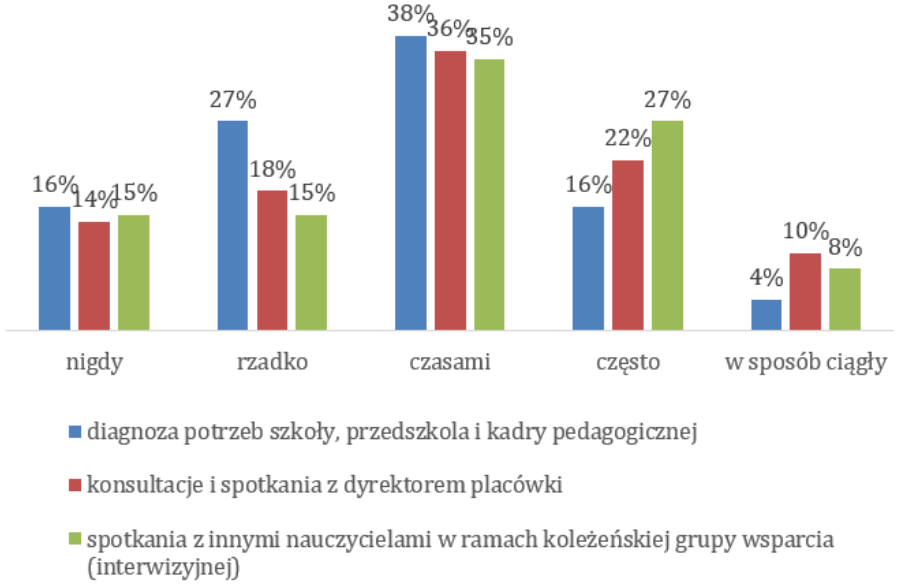
Nauczycieli zapytano również o częstotliwość partycypacji w konsultacjach i spotkaniach z dyrektorem placówki, które mogą pełnić ważną funkcję w sytuacjach kryzysowych ze względu na to, że budują one poczucie sprawczości, większej koordynacji działań czy wzajemnej odpowiedzialności. Uzyskane wyniki wskazują, że 33% respondentów (66 osób) uczestniczyło w tej formie wsparcia czasami, natomiast 22% nauczycieli (40 osób) wskazało częsty w nich udział, a 18% (32 osoby) korzystało z niej rzadko. Dla 14% badanych (25 osób) była to z kolei forma wsparcia nieobecna w praktyce, a 10% (18 nauczycieli) deklarowało udział w niej w sposób ciągły.

Kolejnym elementem ocenianym przez respondentów były spotkania z innymi nauczycielami, które pełnią funkcję wzajemnego wsparcia emocjonalnego i merytorycznego oraz sprzyjają wymianie doświadczeń w obliczu nowych wyzwań edukacyjnych. Największa grupa badanych – 35% (63 osoby) deklarowała uczestnictwo w tej formie wsparcia czasami, a 27% (49 osób) wskazało częsty w niej udział. Z kolei 15% nauczycieli (28 osób) korzystało z niej rzadko, a dla kolejnych 15% (27 osób) była to forma wsparcia, z której nie chcieli lub nie byli w stanie skorzystać. Regularne i trwałe uczestnictwo w ramach interwizji wskazało 8% respondentów (14 nauczycieli). Pełne dane prezentuje Wykres 49.

Doświadczanie wielokulturowości w polskich placówkach edukacyjnych jest zjawiskiem powszechnym. Sytuacja edukacyjna dzieci cudzoziemskich, pomimo ich prawa do nauki szkolnej gwarantowanego zarówno przez Konstytucję Rzeczpospolitej Polskiej (art. 70), jak i Prawo oświatowe (art. 165) czy deklarowanej przez instytucje państwowe równości szans edukacyjnych, jest w istocie bardzo zróżnicowana i zależna od czynników kulturowych, społecznych, a przede wszystkim językowych. Złożoność i wielowymiarowość procesu włączania

dziecka w przestrzeń placówki nierzadko koresponduje z potrzebą zaopiekowania się nim w sytuacji nieznajomości przez niego języka polskiego, doświadczenia szoku kulturowego, traum wojennych, różnic kulturowych, a także zapewnienia mu specjalistycznej pomocy rzecz uwagi na specjalne potrzeby edukacyjne[33]. W badaniach interesowała nas kwestia częstotliwości wybranych ośmiu form wsparcia wychowanków/ uczniów w placówkach edukacyjnych w województwie śląskim oceniana przez nauczycieli na 5-stopniowej skali.

Wykres 49. Deklaracje badanych na temat form wsparcia udzielanego nauczycielom w placówkach edukacyjnych



Źródło: Badania własne. N = 181

Jedną z największych barier po przyjeździe do nowego kraju jest nieznajomość języka. „Oswojenie się" dziecka i jego rodziny z nowym krajem odbywa się poprzez język, którego znajomość umożliwia kolejne kroki w procesie adaptacji i integracji przez to, że umożliwia on budowania

33 A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacja działań metodycznych*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

relacji. Jest to niezwykle istotne w przestrzeniach (przed)szkolnych, gdzie język przestaje być dla dziecka obcy właśnie przez jego poznawanie, a także przez rozumienie dzięki niemu wzorców kulturowych i poszerzanie wachlarza zachowań właściwych danej kulturze. Niewątpliwie kluczowym czynnikiem pozwalającym osiągnięcie poczucia komfortu w nowej sytuacji jest również tworzenie sposobności do wyrównywania różnic edukacyjnych. Nauczycieli w badaniach zapytano o deklarację częstotliwości organizowania w ich placówkach edukacyjnych wsparcia wychowanków/uczniów w formie dodatkowych zajęć z języka polskiego, spotkań integracyjnych/adaptacyjnych oraz zajęć wyrównawczych.

Jak wynika z analizy danych, co trzeci nauczyciel (co stanowi 40%, czyli 72 respondentów), deklarował, że dodatkowe lekcje języka polskiego odbywają się w ich placówkach w sposób ciągły. Z kolei 22% osób (39 badanych) wskazało, że zajęcia odbywają się często, a 14% badanych (26 osób) deklarowało, że są organizowane czasami. Interesujące było to, że co szósty nauczyciel (co stanowi 17%, czyli 31 osób) twierdził, że nigdy nie spotkał się z taką formą wsparcia w swojej placówce. Jedynie 7% (31 wskazań) badanych identyfikowało tę formę wsparcia jako rzadką.

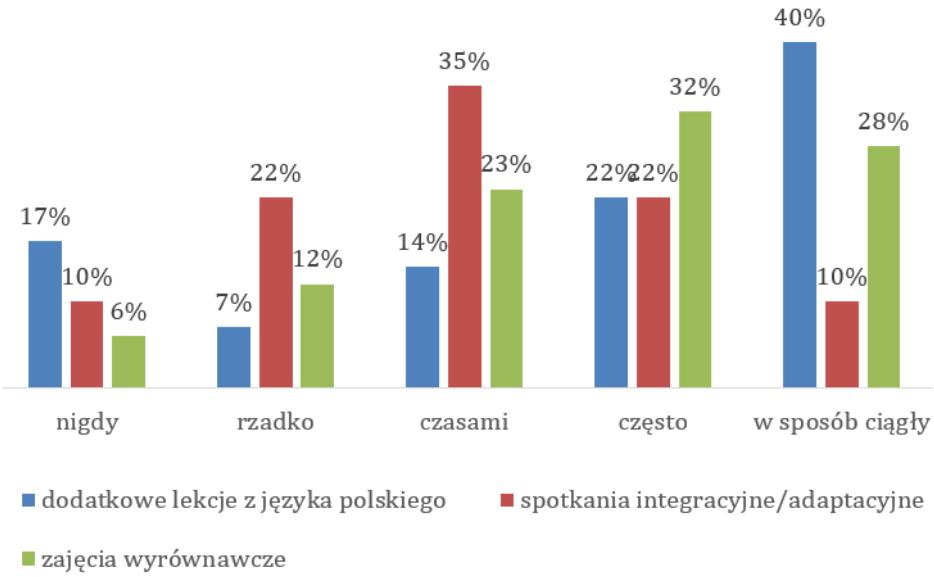
W przypadku spotkań integracyjnych 35% badanych (64 osoby) zadeklarowało, że spotkania takie odbywają się czasami. Niemal co piąty nauczyciel (co stanowi 22%, czyli 40 osób) stwierdził, że są one organizowane często lub rzadko. Znacznie mniej respondentów – 10% (19 osób) – przyznało, że spotkania te odbywają się w sposób ciągły lub nigdy nie są organizowane.

Największa grupa respondentów – 32% (58 osób) – wskazała, że zajęcia wyrównawcze organizowane były często, natomiast dla 28% (50 respondentów) organizacja tej formy wsparcia była realizowana w sposób ciągły. Przez 23% nauczycieli (41 wskazań) częstotliwość realizacji zajęć mieściła się w kategorii „czasami", a dla 6% (11 badanych) nie wstępowała w ogóle. Pełne dane prezentuje Wykres 50.

Dziecko odmienne kulturowo funkcjonujące w placówce edukacyjnej może doświadczać trudności adaptacyjnych, co niejednokrotnie wiąże się z koniecznością uwzględnienia jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dodatkowo, w zależności od przebiegu i okoliczności procesu migracji, może ono wykazywać objawy zespołu stresu pourazowego. Pociąga to za sobą konieczność dostosowania się placówek oświatowych do zróżnicowanych potrzeb uczniów i zorganizowania dla nich adekwatnego

wsparcia specjalistów. W następnym pytaniu poprosiliśmy nauczycieli o określenie częstotliwości organizowania przez ich placówki takich form dbania o dobrostan wychowanków/uczniów, jak poradnictwo psychologiczne, wsparcie pedagoga szkolnego czy prowadzenie zajęć rewalidacyjnych.

Wykres 50. Deklaracje badanych na temat organizacji dodatkowych zajęć dla dzieci reprezentujących mniejszości



Źródło: badania własne N = 181

Analiza częstotliwości organizowania poradnictwa psychologicznego w szkołach i przedszkolach wskazuje, że dla 33% respondentów (59 osób) jego stosowanie było częste, natomiast dla 28% badanych (50 osób) – „realizowane czasami". Co czwarty nauczyciel (25%, czyli 45 osób) deklarował, że poradnictwo psychologiczne było realizowane w sposób ciągły. Z kolei 8% respondentów (15 osób) wskazało jego stosowanie jako rzadkie, a 7% (12 osób) zadeklarowało, że taka forma wsparcia nigdy nie wystąpiła.

Najwięcej respondentów – 36% (66 osób) – oceniło stosowanie wsparcia pedagoga szkolnego jako częste, natomiast 31% badanych (56 osób) deklarowało, że wsparcie to było realizowane w sposób ciągły.

Z kolei dla 24% nauczycieli (43 osoby) jego stosowanie miało miejsce czasami, a dla 7% (12 osób) – rzadko. Jedynie 2% (4 osoby) zadeklarowało, że taka forma wsparcia nigdy nie wystąpiła.

W przypadku dodatkowych lekcji z języka polskiego 40% respondentów (72 osoby) stwierdziło, że są one prowadzone w sposób ciągły, natomiast 22% (39 osób) wskazało ich stosowanie jako częste. Dla 14% nauczycieli (26 osób) dodatkowe lekcje odbywały się „czasami", a dla 7% (13 osób) – „rzadko". Aż 17% respondentów (31 osób) zadeklarowało, że dodatkowe zajęcia z języka polskiego nigdy nie były organizowane.

Niezwykle ważnym aspektem badania było także poznanie deklaracji nauczycieli dotyczących częstotliwości realizowania wsparcia materialnego i terapeutycznego (specjalistycznego, np. w zakresie terapii logopedycznej) jako niezbędnie istotnych dla budowania bezpieczeństwa.

40% nauczycieli (73 wskazania) twierdziło, że wsparcie materialne było realizowane czasami, natomiast dla 21% badanych (38 osób) miało one charakter częsty. Z kolei w opinii 20% (37 osób) respondentów było ono stosowane rzadko. W ocenie 11% respondentów (20 osób) wsparcie materialne nigdy nie wystąpiło, a dla 7% (13 osób) – było realizowane „w sposób ciągły".

Z analiz wynika, że w przypadku wsparcia terapeutycznego (specjalistycznego, np. w zakresie terapii logopedycznej) najwięcej respondentów – 29% (53 osoby) – wskazało, że było ono stosowane często, natomiast taki sam procent respondentów – 29 (52 osoby) uznał, że ta forma pomocy była realizowana w sposób ciągły. Z kolei w opinii 26% badanych (47 osób) wsparcie terapeutyczne stosowano czasami, natomiast dla 8% nauczycieli (14–15 osób) było ono realizowane rzadko lub wcale.

Gdy uwzględnimy wielorakie formy współpracy pomiędzy nauczycielami z jednej strony, a rodzicami i uczniami z drugiej, związane z różnymi aspektami odpowiedzialności za proces kształcenia i wychowania dzieci i oraz opieki nad nimi, możemy powiedzieć, że w realizację obowiązku szkolnego zaangażowane są całe rodziny. Rodzice dzieci cudzoziemskich, którzy pochodzą spoza kontynentu europejskiego, są grupą jedynie marginalnie opisywaną i przebadaną w kontekście ich relacji z placówkami edukacyjnymi. Z dostępnych

raportów wynika, że najczęstszy powód wystąpienia trudności we wzajemnych kontaktach stanowi bariera językowa, a w drugiej kolejności różnice kulturowe (np. dominujący model patriarchalny w podejmowaniu decyzji o kształceniu dzieci, niesymetryczne traktowanie dziewczynek i chłopców przez rodziców, bierna postawa matek w relacji do szkoły czy „roszczeniowy" charakter kontaktu ze szkołą). Częstym aspektem, który również pojawia się w opracowaniach na ten temat, jest samoizolowania się grup cudzoziemskich od reszty społeczności.[34]

W przypadku monitorowania aktualnych, intensywnych kontaktów rodziców dzieci ukraińskich z placówkami oświatowymi można zaobserwować, że współpraca dla wszystkich podmiotów edukacyjnych – nauczycieli, rodziców i dzieci stanowi wyzwanie. Z analiz raportów wynika, że sytuacja materialno-bytowa rodzin ukraińskich często powoduje, że rodzice nie są w stanie z zaangażowaniem uczestniczyć w procesie edukacyjnym swojego dziecka. Tym, co również utrudnia budowanie partnerstwa, jest: niepewność i nieprzewidywalność pobytu w Polsce, różnice programowe w kształceniu między krajem pochodzenia a Polską, nieznajomość narzędzi i kanałów komunikacyjnych (m. in. dzienniki elektroniczne, grupy w mediach społecznościowych), organizowanie przez szkołę zebrań wyłacznie dla rodziców dzieci z Ukrainy. Natomiast do czynników sprzyjających nawiązywaniu relacji z instytucjami edukacyjnymi należą: zatrudnianie przez placówce osób, które posługują się językiem ukraińskim i/lub rosyjskim, wzajemna otwartość rodziców i nauczycieli na znalezienie przestrzeni do komunikacji i współpracy[35].

Podobne refleksje i wnioski dotyczące bariery językowej, tymczasowości i nieprzewidywalności pobytu rodzin ukraińskich, przekładającej się na proces zaangażowania edukacyjnego i „roszczeniowość postaw" pojawiały się także w wywiadach fokusowych z dyrektorami i nauczycielami. W badaniach sondażowych interesowała więc nas kwestia częstotliwości wybranych sześciu form wsparcia przeznaczonych specjalnie dla rodzin

34 M. Jeżowski, T. Rajabova, P. Myśliwiec, *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, 2024, https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf (dostęp:8.10.2025).

35 M. Jeżowski, T. Rajabova, P. Myśliwiec, *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, 2024, https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf (dostęp:8.10.2025).

z innych kręgów kulturowych / innych państw ocenianych przez nauczycieli za pomocą 5-stopniowej skali.

Kluczowymi formami wsparcia budującymi wzajemną otwartość i zdolność do wchodzenia w relacje rodziców dzieci cudzoziemskich z placówką edukacyjną są na przykład: organizacja zajęć z języka polskiego, integracja, adaptacja i wsparcie materialne w zakresie realizacji potrzeb edukacyjnych dzieci. Z przeprowadzonych analiz wynika, że w przypadku organizacji zajęć z języka polskiego najwięcej respondentów – 31% (57 osób) – wskazało, że były one realizowane w sposób ciągły, natomiast 22% (39 osób) oceniło ich stosowanie jako częste. W ocenie 19% badanych (35 osób) zajęcia te odbywały się czasami, a dla 12% (22 osoby) „rzadko". Zadziwiająca jest deklaracja co siódmego nauczyciela (co stanowi 15%, czyli 28 osób), że taka forma wsparcia nigdy nie wystąpiła.

Spotkania integracyjne/adaptacyjne rodziców cudzoziemskich w szkole są niezwykle istotne, ponieważ sprzyjają skutecznej współpracy z nauczycielami, wspierają rozwój i poczucie bezpieczeństwa dzieci oraz ułatwiają budowanie spójnej, otwartej społeczności szkolnej. Największa grupa respondentów – 33% (60 osób) – wskazała, że tego rodzaju wsparcie było stosowane czasami. Dla 24% badanych (44 osoby) występowało ono często, natomiast dla 16% (29 osób) jego realizacja odbywała się w sposób ciągły. Aż 17% respondentów (31 osób) oceniło, że działania te występowały rzadko, a 9% (17 osób) stwierdziło, że nigdy nie były prowadzone.

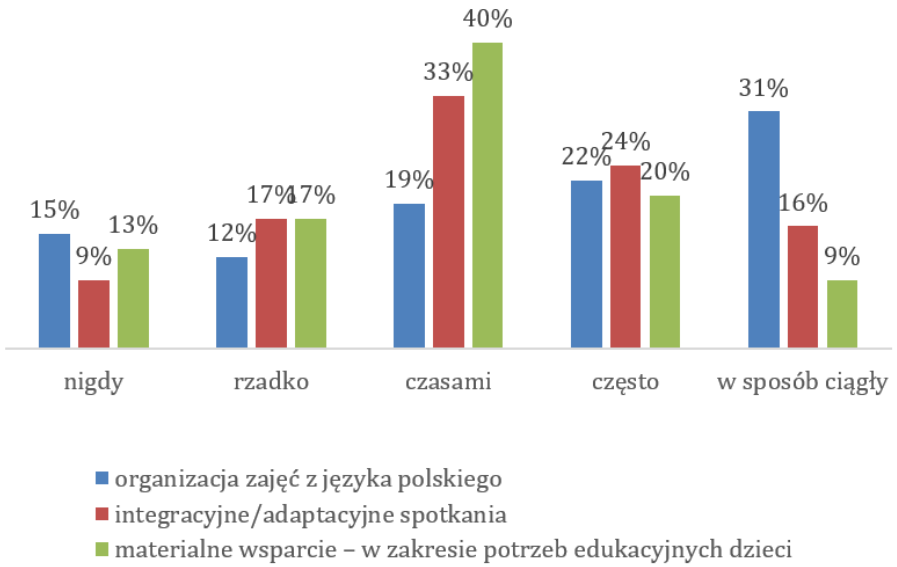
Wypowiedź ekspertki poszerza kontekst zaprezentowanych powyżej punktów widzenia, wskazując na kluczową rolę wczesnego wsparcia rodziców cudzoziemskich, zwłaszcza przy udziale asystenta międzykulturowego, w budowaniu ich poczucia bezpieczeństwa, integracji i zrozumienia zasad funkcjonowania placówki:

> „[...] asystent czy asystentka jest po to, żeby zapoznać rodziców cudzoziemskich z zasadami, według których działa szkoła, żeby im dać poczucie bezpieczeństwa, że są ważni, że mogą o coś zapytać, mogą mieć różnego rodzaju wątpliwości i mogą je artykułować. Jest to bardzo dobra praktyka, która była stosowana w wielu szkołach. [...] Proponuję zaangażować asystenta/asystentkę zwłaszcza tam, gdzie dostrzegana jest absencja rodziców na zebraniach. Ona

z czegoś wynika, nie zawsze z tego, że im się nie chce. Rodzice są zainteresowani problemami swoich dzieci, tylko czasami mają opory natury emocjonalnej. Wstydzą się, że nie znają języka, że zostaną wyśmiani. Ważne jest więc zbudowanie bezpiecznego środowiska opartego na postawie otwartości i zwykłej ludzkiej życzliwości, gdzie każdy ma prawo czegoś nie wiedzieć. Włączenie rodziców do współpracy ze szkołą jest bardzo istotne, aby przekonali się, że ich potrzeby są ważne".

Wsparcie materialne przeznaczone na realizację potrzeb edukacyjnych dzieci wyrównuje ich szanse edukacyjne, odciąża finansowo rodziny i umożliwia pełniejsze uczestnictwo w życiu (przed)szkolnym. Co trzeci respondent (co stanowi 40%, 73 osoby) – zadeklarował, że taka forma pomocy była stosowana czasami. Dla 20% badanych (37 osób) dana forma pomocy pojawiała się często, natomiast 9% (17 osób) wskazało, że była realizowana w sposób ciągły. Aż 17% nauczycieli (30 osób) uznało, że wsparcie materialne stosowano rzadko, a 13% (24 osoby) – że nigdy nie wystąpiło. Pełne dane prezentuje Wykres 51.

Wykres 51. Deklaracje badanych na temat organizowanych form wsparcia rodzin dzieci



Źródło: Badania własne. N = 181

W badaniach interesowały nas także deklaracje/oceny nauczycieli dotyczące częstotliwości organizowanych przez placówki form wsparcia dla rodzin z innych kręgów kulturowych, narodowościowych, które miały formę spotkań ze specjalistami (psychologami, pedagogami) i z kadrą placówki. Są to formy pomocy niezwykle istotne, ponieważ stanowią okazję do lepszego poznania potrzeb rodzin cudzoziemskich, a tym samym wspierają tworzenie środowiska edukacyjnego opartego na otwartości, empatii i dialogu międzykulturowym. Z analiz wynika, że w przypadku wsparcia psychologicznego 40% (72) respondentów twierdziło, że tego rodzaju pomoc była udzielana czasami. Dla 23% badanych (41 osób) taka forma pomocy pojawiała się często, a dla nieco mniejszej liczby badanych – 21% (38 osób) wsparcie to było realizowane w sposób ciągły. W wypadku 11% nauczycieli (20 osób) forma ta deklarowana była jako występująca rzadko, natomiast 6% (10 osób) zadeklarowało, że nigdy nie była stosowana.

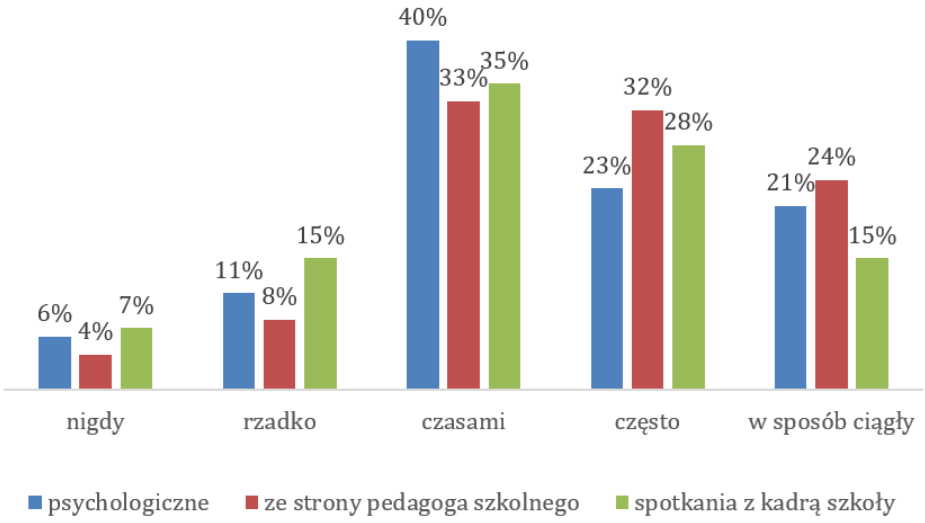
Wsparcie pedagoga szkolnego dla co trzeciego nauczyciela (co stanowi 33%, czyli 59 osób) udzielane było „czasami". Z kolei 32% respondentów (58 osób) stwierdziło, że tego rodzaju pomoc występowała często, natomiast 24% ankietowanych (43 osoby) wskazało, że taka forma wsparcia była prowadzone w sposób ciągły. Z kolei 8% osób (14 nauczycieli) oceniło, że tego typu inicjatywy pojawiały się sporadycznie, a 4% ankietowanych (7 osób) zaznaczyło, że nie występowały.

Jeśli chodzi o spotkania z kadrą szkoły, najwięcej respondentów – 35% (63 osoby) wskazało, że spotkania te odbywały się czasami, natomiast 28% (50 osób) uznało, że organizowane były często. 15% badanych (28 osób) zadeklarowało, że takie wsparcie było prowadzone w sposób ciągły, 15% (27 osób) – że rzadko, a 7% (13 osób) stwierdziło, że nigdy nie były organizowane. Pełne dane prezentuje Wykres 52.

W przestrzeni wielo- i międzykulturowej rozpoznawanie i rozwijanie przez nauczyciela własnych kompetencji staje się kluczowe. Jest to proces dynamiczny i wymagającym otwartości na zmiany społeczne. Nauczyciel dążący do całościowego rozwoju ucznia musi nieustannie się samodoskonalić zarówno w sferze poznawczej, jak i etyczno-moralnej. Kompetencje nauczyciela rozumiane jako zdolność do działania,

refleksji i tworzenia tożsamości psychospołecznej nauczyciela[36] stanowią fundament pracy w środowisku wielokulturowym. Praca w tym środowisku wymaga od niego umiejętności dostrzegania różnic kulturowych, rozumienia ich znaczenia i konfrontowania się z własnymi przekonaniami i uprzedzeniami. W ten sposób nauczyciel nie tylko wspiera równość edukacyjną i tożsamość uczniów, lecz także kształtuje swoje własne kompetencje międzykulturowe, stając się przez to świadomym uczestnikiem i moderatorem dialogu kultur[37]. Badania koncentrowały się także na problematyce rozpoznawania przez nauczycieli poziomu własnego przygotowania do pracy z wychowankiem/uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) „innym" w sześciu zakresach, jakie oceniali na 5-stopniowej skali.

Wykres 52. Deklaracje badanych na temat organizowanych przez placówki form wsparcia rodzin dzieci



Źródło: Badania własne. N = 181

36 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

37 I. Rissanen, *Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism*, w: *Encyclopedia of Teacher Education*, ed. M. Peters, Springer, Singapore 2019.

Nauczycieli poproszono o ocenę swojej wiedzy w następujących zakresach: (1) na temat uczniów/wychowanków szkoły/przedszkola będących przedstawicielami mniejszości (religijnej, etnicznej, narodowej); (2) na temat różnic kulturowych reprezentowanych przez uczniów/wychowanków w prowadzonej szkole/przedszkolu; (3) wna temat metod pracy wykorzystywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Posiadanie wiedzy o uczniach należących do mniejszości oraz o różnicach kulturowych reprezentowanych w danej społeczności szkolnej pozwala nauczycielowi lepiej rozumieć potrzeby, wartości i doświadczenia swoich podopiecznych. Taka świadomość umożliwia tworzenie bardziej inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, sprzyjającego wzajemnemu szacunkowi i akceptacji. Jednocześnie znajomość metod pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku stanowi podstawę do skutecznego wspierania uczniów w procesie uczenia się i rozwijania przez nich kompetencji międzykulturowych.

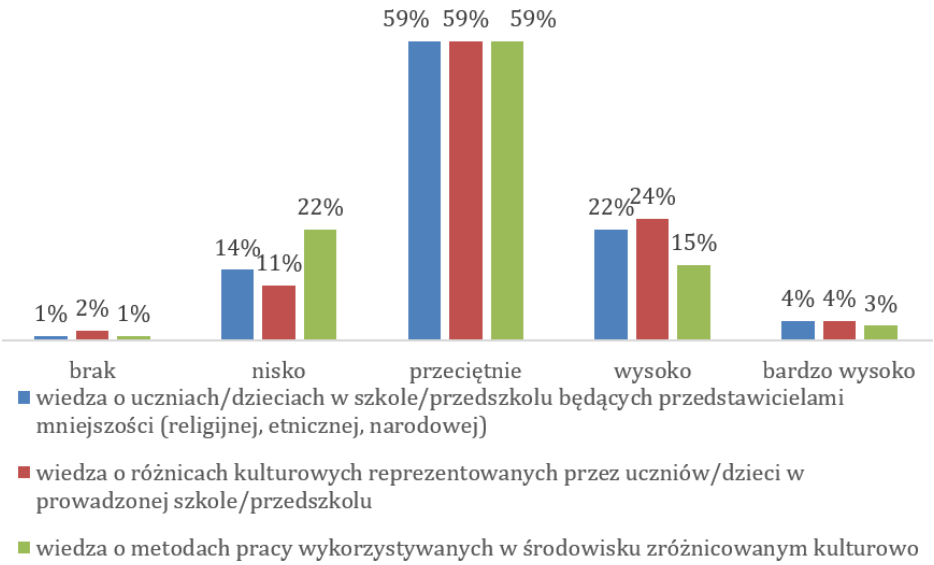
Dane wskazują, że większość nauczycieli – 59% badanych (107 osób) – oceniła swoją wiedzę o uczniach będących przedstawicielami mniejszości religijnych, etnicznych lub narodowych jako przeciętną. Co piąty respondent (co stanowi 22%, czyli 39 osób) określił ją jako wysoką. Mniejsza grupa nauczycieli (14%, czyli 26 osób) wskazywała, że ich wiedza w tym obszarze jest niska, natomiast jedynie 4% (8 nauczycieli) uznało, że posiada bardzo wysoki poziom wiedzy w tym zakresie. Tylko jedna osoba przyznała, że nie posiada takie wiedzy w najmniejszym stopniu.

W odniesieniu do wiedzy o różnicach kulturowych reprezentowanych przez uczniów w szkole lub przedszkolu, największa grupa respondentów – 59% (107 osób) – określiła swój poziom wiedzy jako przeciętny, natomiast24% nauczycieli (44 osoby) oceniło go jako wysoki, a jako niski swój poziom wiedzy w tym zakresie zadeklarowało 11% badanych (20 osób). Dla 4% osób (7 badanych) był bardzo wysoki, a 2% (3 osoby) przyznało, że nie posiada takiej wiedzy.

W wypadku wiedzy o metodach pracy wykorzystywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo także dominowały odpowiedzi wskazujące na poziom przeciętny (59%, czyli 107 osób). Dla 22% badanych (39 nauczycieli) poziom ten był niski, natomiast dla 15% respondentów (27 nauczycieli) – „wysoki". Zaledwie 3% (6 osób) określiło poziom swojej wiedzy w omawianym zakresie jako bardzo wysoki.

Jednocześnie 1% (2 osoby) pytanych przyznał, że w ogóle takiej wiedzy nie posiada. Pełne dane prezentuje Wykres 53.

Wykres 53. Deklarowana ocena badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) innym – część I



Źródło: Badania własne. N = 181

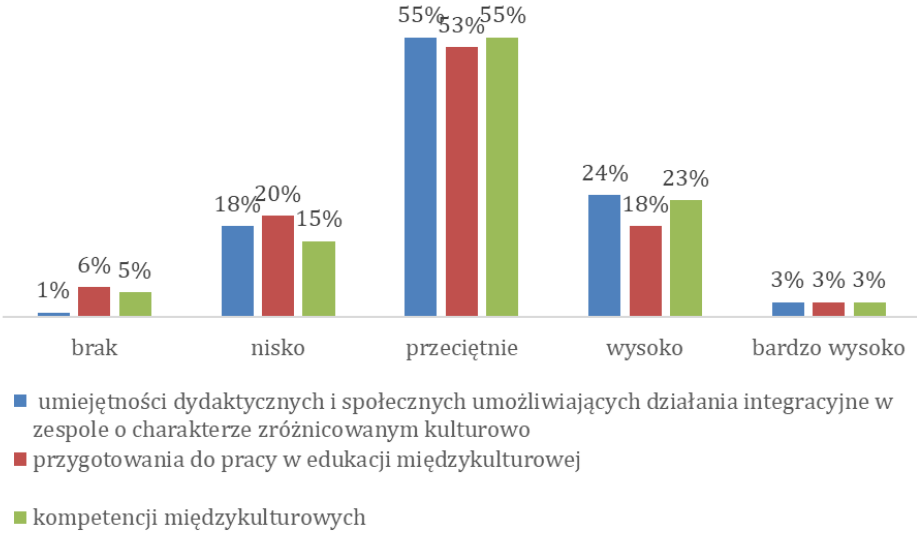
W badaniach zapytano nauczycieli także o ocenę ich przygotowania w zakresie: umiejętności dydaktycznych i społecznych umożliwiających działania integracyjne w zespole o charakterze zróżnicowanym kulturowo; przygotowanie do pracy w edukacji międzykulturowej i kompetencje międzykulturowe.

Uzyskane dane pokazują, że w zakresie umiejętności dydaktycznych i społecznych umożliwiających działania integracyjne w zespole o charakterze zróżnicowanym kulturowo, największa grupa respondentów – 55% (99 nauczycieli) oceniła swój poziom przygotowania jako przeciętny. Z kolei 24% badanych (43 osoby) uznało, że posiada wysoki poziom tych umiejętności, a 18% (32 nauczycieli) oceniło ich poziom jako niski. Zaledwie 3% respondentów (6 osób) określiło swoje kompetencje w tym zakresie jako bardzo wysokie, natomiast tylko 1 osoba przyznała, że brak jej takich umiejętności.

W odniesieniu do przygotowania do pracy w edukacji międzykulturowej, również dominowały oceny poziomu własnych kompetencji jako przeciętnego – 53% nauczycieli (96 osób). Z kolei 20% respondentów (37 osób) wskazywało niski poziom własnego przygotowania, natomiast 18% (33 osoby) oceniło swoje kompetencje jako wysokie. Bardzo wysoki poziom przygotowania deklarowało 3% badanych (5 osób), a 6% (10 nauczycieli) stwierdziło swój całkowity brak przygotowania w tym zakresie.

W przypadku kompetencji międzykulturowych, podobnie jak w pozostałych obszarach, największy odsetek nauczycieli – 55% (99 osób) – określił swój poziom jako przeciętny. Dla 23% respondentów (41 osób) był to poziom wysoki, natomiast dla 15% (27 badanych) niski. Bardzo wysoki poziom swego przygotowania wskazało 3% ankietowanych (5 osób), a brak kompetencji w badanym zakresie zadeklarowało 5% nauczycieli (9 osób). Pełne dane prezentuje Wykres 54.

Wykres 54. Deklarowana ocena badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) „innym" – część II



Źródło: Badania własne. N = 181

Ekspertka Anna Dzięgiel w wywiadzie zwraca uwagę na grupę nauczycieli uważnych na psychospołeczne i kulturowe uwarunkowania funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji:

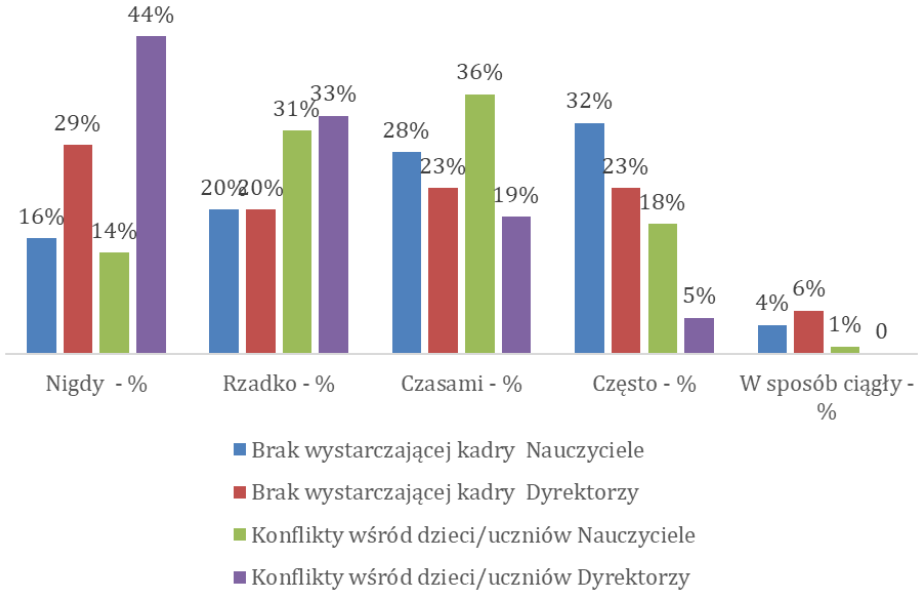
> „[...] świadomi nauczyciele to nauczyciele, którzy wiedzą, czym się przejawia szok kulturowy, jakie są jego fazy. Nauczyciele, którzy wiedzą, czym jest trauma wojenna, potrafią rozpoznać zmiany w zachowaniu ucznia i nie kłaść [ich] na karb tego, że uczeń jest niewychowany, że jest agresywny, że trzeba go zdyscyplinować, tylko zadają sobie pytanie, co się dzieje, co się zmieniło i jak możemy dziecku pomóc".

Podobieństwa i różnice w sposobie postrzegania sytuacji w placówkach edukacyjnych przez badanych dyrektorów i nauczycieli – wybrane zagadnienia

Warto zwrócić uwagę na różnice w sposobie postrzegania przez badanych dyrektorów i nauczycieli sytuacji w szkołach.

Pierwszym analizowanym obszarem były dostrzegane przez obie badane grupy braki kadrowe w zakresie pracowników (np. psychologa, pedagoga szkolnego i/lub asystenta międzykulturowego) wspierającej nauczycieli, a drugim – dostrzegane przez dyrektorów i nauczycieli konflikty wśród wychowanków/uczniów, które były efektem niezrozumienia różnic kulturowych. W obu przypadkach zdecydowanie częściej badani dyrektorzy wskazywali, że w ich szkołach nigdy takie sytuacje nie miały miejsca – 29% odniosło się tak do braków kadrowych, a aż 44% do niewystępujących konfliktów wśród wychowanków/uczniów. Nauczyciele natomiast w obu wypadkach częściej odpowiedzi „czasami", „często" i występuje „w sposób ciągły". Dane zilustrowano na Wykresie 55.

Wykres 55. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część I



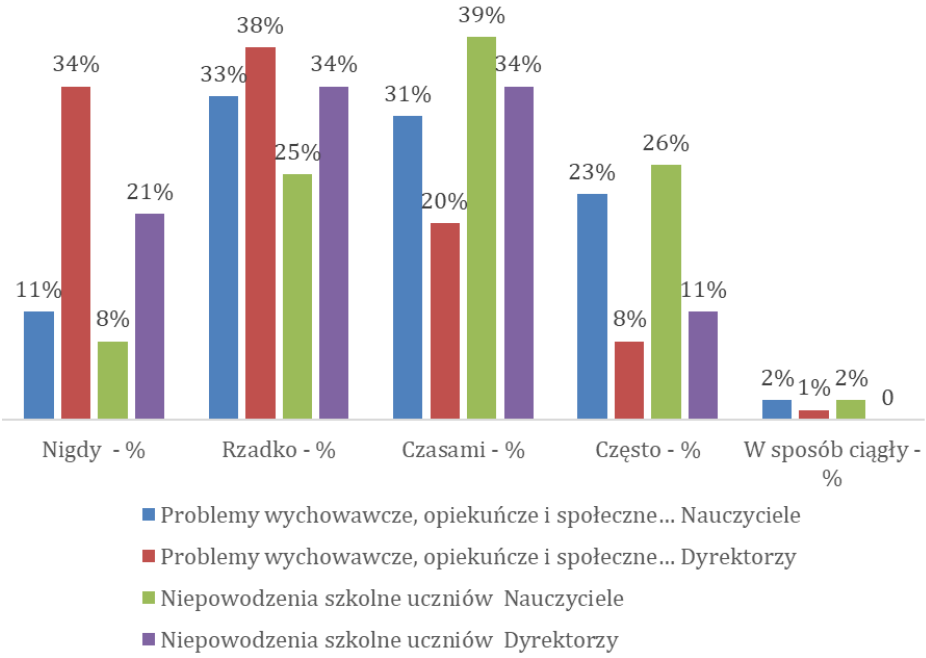
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Ta różnica wskazuje na inny sposób postrzegania wskazywanych problemów. Być może większość badanych dyrektorów nie była informowana przez grono pedagogiczne o pojawiających się problemach przez nauczycieli.

Zjawisko to było jeszcze bardziej widoczne podczas analizy porównawczej dotyczącej kolejnych zagadnień, czyli obserwowanych problemów wychowawczych, opiekuńczych i społecznych wynikających ze zróżnicowania kulturowego. W tym przypadku aż 34% badanych dyrektorów stwierdziło, że nigdy tego typu sytuacje nie miały miejsca w ich szkole, a 38% zaznaczyło odpowiedź „rzadko". Natomiast największe liczby odpowiedzi ze strony nauczycieli to wskazania „rzadko" – 33%, „czasami" – 31% i „często" 23%. Przy częstotliwości dostrzeganych problemów dotyczących braku zaangażowania wychowanków/ uczniów reprezentujących mniejszość w działania edukacyjne, czego konsekwencją są niepowodzenia szkolne uczniów, po 34% badanych dyrektorów zaznaczyło, że to problem rzadko lub często występujący. W tym wypadku co piąty badany (21%) stwierdził, że w szkole nigdy taki

problem nie występował. Tymczasem wskazania badanych nauczycieli to najczęściej odpowiedzi „czasami” (39%), „często” (26%) i „rzadko” (25%). Tylko 8% badanych stwierdziło, że nigdy nie dostrzegli tego typu sytuacji. Pełne dane ilustruje Wykres 56.

Wykres 56. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część II

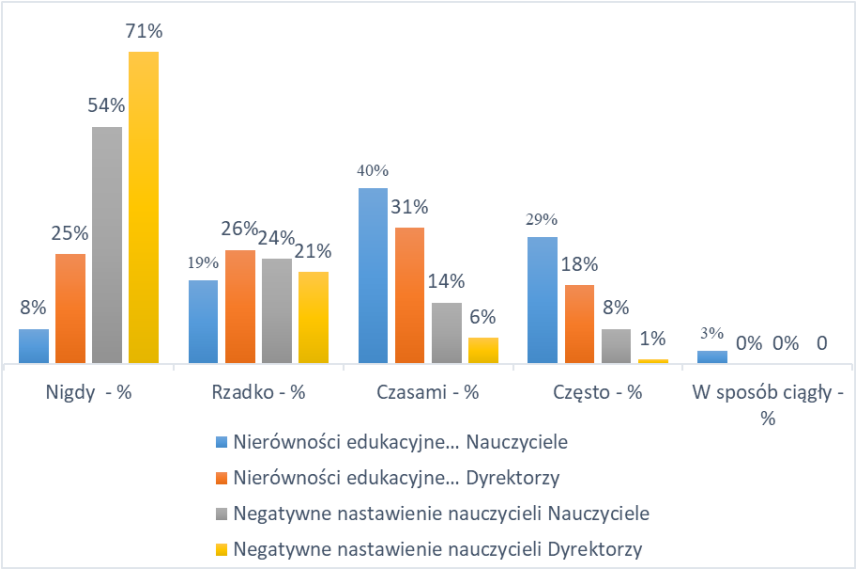


Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Uczniowie przyjeżdżający ze swoimi rodzinami z innych krajów mogą doświadczać nierówności edukacyjnych wynikających z różnic programowych w kształceniu. Najwięcej badanych dyrektorów wskazało to jako problem występujący czasami (31%), nieco mniejsza grupa (26%) zaznaczyła odpowiedź „rzadko”, a 25% badanych dyrektorów stwierdziła, że w ich szkołach nigdy nie było takiego problemu. Nikt nie wskazał, że jest to problem stale obecny w szkole. Ponownie inaczej rozłożyły się głosy badanych nauczycieli. W tym przypadku 40% badanych zaznaczyła odpowiedź „czasami”, a 29% wskazało, że jest to częsty problem w ich pracy. Tylko 8% zaznaczyło, że nigdy nie doświadczyło tego typu problemu.

W trakcie działań praktycznych realizowanych z asystentami międzykulturowymi w ramach projektu Edukatorium (Między)kulturowe[38] podawane były informacje o sytuacjach związanych z dyskryminującymi zachowaniami niektórych nauczycieli, którzy gorzej traktują osoby reprezentujące mniejszości kulturowe, narodowe czy etniczne. Zarówno jednak badani nauczyciele, jak i dyrektorzy najczęściej zaznaczali odpowiedź wskazująca, że w ich przedszkolach/szkołach nigdy sytuacja negatywnego nastawienia nauczycieli do dzieci/uczniów i rodziców z mniejszości kulturowych nie miała miejsca. Niemal dwie trzecie badanych dyrektorów (71%) i ponad połowa badanych nauczycieli (54%) zaznaczyła odpowiedź „nigdy", a 24% badanych nauczycieli i 21% dyrektorów stwierdziła, że ma to miejsce rzadko. Niemniej jednak w części szkół jest to obserwowane – 14% nauczycieli wskazało, że czasami, a 8%, że często. Pełne dane ilustruje Wykres 57.

Wykres 57. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego, część III



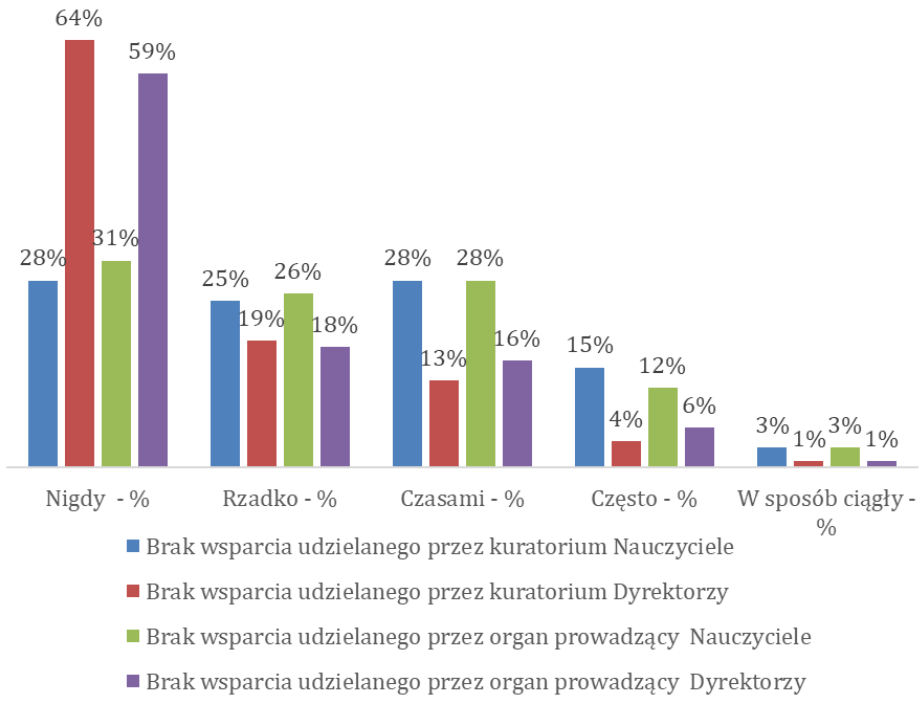
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

38 Projekt stanowi inicjatywę realizowaną przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, UNICEF i Katowice ukierunkowaną na wzmacnianie roli i kompetencji asystenta międzykulturowego, a także na tworzenie systemowych warunków sprzyjających wymianie dobrych praktyk i budowaniu sieci współpracy.

Kolejnym analizowanym obszarem były odpowiedzi dotyczące częstotliwości rozwiązywania problemów, które dotąd były nieobecne, a są pochodną exodusu z Ukrainy. W kwestionariuszu było 12 odpowiedzi, do których badani się ustosunkowali.

Istotną kwestią w sytuacji występowania nagłych zdarzeń, warunkującą jakość kształcenia, jest otrzymywane wsparcie z zewnątrz – zwłaszcza od organów sprawujących nadzór nad placówkami edukacyjnymi. W odpowiedziach wskazane były dwa typy instytucji – kuratorium jako organ sprawujący nadzór merytoryczny, a także samorząd, czyli organ prowadzący placówki. W przypadku obu wskazań dyrektorzy zdecydowanie najczęściej potwierdzali, że w ich szkołach nigdy nie był odczuwalny brak wsparcia ze strony kuratorium – 64% badanych i/lub organu prowadzącego – 59%. Kolejne pod względem liczby wskazań były odpowiedzi wskazujące na rzadko odczuwalny brak w tym względzie – odpowiednio 19% w stosunku do wsparcia otrzymywanego ze strony kuratorium i 18% ze strony organu prowadzącego. Inny jest rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli: tu nigdy nie był odczuwalny brak wsparcia udzielanego przez kuratorium przez 28% nauczycieli i/lub organu prowadzącego – przez 31%. Kolejna pod względem liczby wskazań była odpowiedź, z której wynika, że jednak w obu przypadkach takie sytuacje miały miejsce i były odczuwalne przez nauczycieli czasami (po 28%) lub rzadko (25% w odniesieniu do kuratorium i 26% organu sprawującego nadzór). O ile dyrektorzy tylko w pojedynczych przypadkach wskazywali często występujący lub systematycznie odczuwalny brak wsparcia ze strony obu tych instytucji, to w wypadku wskazań nauczycieli jest to znacznie częściej obserwowane – 15% deklaracji na temat braku wsparcia ze strony kuratorium i 12% organu prowadzącego. Pełne dane zilustrowano na Wykresie 58.

Wykres 58. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat odczuwanego braku wsparcia ze strony kuratorium i/lub organu prowadzącego



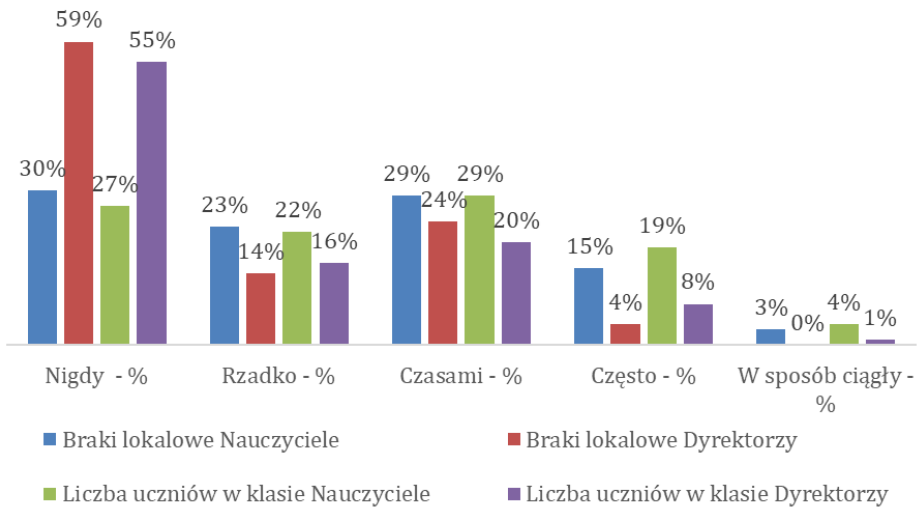
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

W trakcie wywiadu fokusowego uczestnicy wskazywali, że w szkołach/przedszkolach pojawiły się problemy związane z logistyką i organizacją zajęć. Zmieniająca się nagle liczba uczniów spowodowała nadmierny rozrost liczby uczniów w klasach/grupach, a także problemy lokalowe. Ponad połowa badanych dyrektorów stwierdziła jednak, że w kierowanych przez nich placówkach tego typu problemy nigdy nie występowały.
W zakresie braków lokalowych 24% badanych dyrektorów zaznaczyło odpowiedź „czasami", a 14% odpowiedź „rzadko"..

Inaczej rozkładają się odpowiedzi badanych nauczycieli.
W odniesieniu do braków lokalowych 30% zaznaczyło „nigdy", ale niemal taka sama liczba osób stwierdziła, że ma to w ich placówce miejsce czasami (29%), a 23%, że rzadko. Z kolei odpowiedź „często" zaznaczona została przez 15% badanych nauczycieli. Zmiany związane ze zwiększoną liczbą uczniów w klasie/grupie wskazywane były jako występujące

czasami przez 29% badanych, jako „rzadko” odczuwane przez 22% badanych, ale niemal jedna piąta z nich (19%) wskazała, że to często odczuwany problem. Pełne dane ilustruje Wykres 59.

Wykres 59. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat odczuwanych zmian logistycznych i organizacyjnych



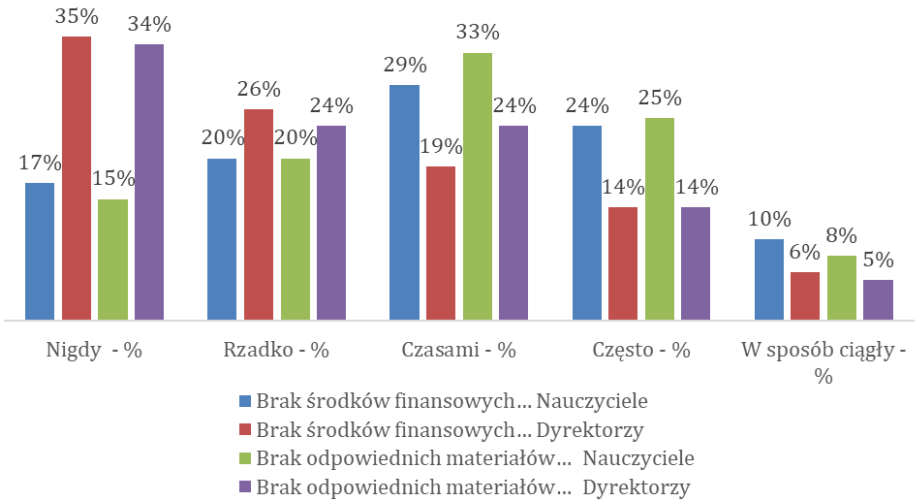
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

W odpowiedzi na pytanie: jak często musiał/-a Pan/-i mierzyć się z problemami związanymi z niedostatecznymi środkami finansowymi uniemożliwiającymi zabezpieczenie potrzeb uczniów i nauczycieli w nowej sytuacji? – ponad jedna trzecia badanych dyrektorów stwierdziła, że nigdy nie doświadczyła takiej sytuacji, a 26% badanych odpowiedziało „rzadko”. Odpowiedź „czasami” zaznaczona została przez 19% badanych, a „często” przez 14%. Tylko 6% badanych dyrektorów stwierdziło, że jest to sytuacja, która ma miejsce w sposób stały. Odpowiedzi nauczycieli miały inny rozkład. Tu najwięcej osób – 29% – podkreśliło, że są to sytuacje mające miejsce czasami, 24% – że często, a 20% stwierdziło, że rzadko. W przypadku 17% respondentów nigdy takie sytuacje nie miały miejsca, ale u 10% nauczycieli są obecne w sposób ciągły.

Podobne różnice w sposobie opisu sytuacji pojawiły się w przypadku kolejnych analizowanych danych – dotyczących braku odpowiednich środków, narzędzi, pomocy dydaktycznych, umożliwiających optymalne

wspieranie uczniów w nowej sytuacji. Aż 34% badanych dyrektorów nigdy nie doświadczyło w tym zakresie problemów, odpowiedzi „rzadko" i „czasami" wskazane zostały przez 24% respondentów, a 14% zaznaczyło odpowiedź „często". Tylko 5% badanych stwierdziło, że jest to sytuacja, która w kierowanej przez nich placówce ma miejsce w sposób stały. Z kolei niemal jedna trzecia badanych (33%) nauczycieli stwierdziła, że jest to sytuacja występująca czasami, a jedna czwarta badanych, że ma miejsce często. Odpowiedź „rzadko" została zaznaczona przez 20% badanych nauczycieli, „nigdy" przez 15%, a w wypadku 8% respondentów jest to sytuacja stale doświadczana. Pełne dane ilustruje Wykres 60.

Wykres 60. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat odczuwanych braków finansowych i w zakresie specjalistycznych materiałów



Źródło: Badania własne N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

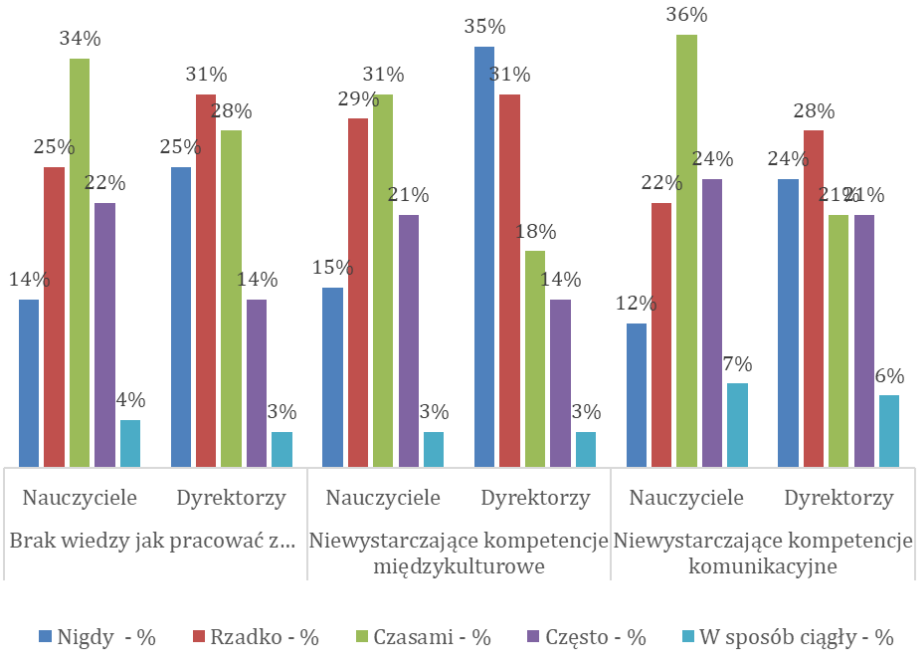
Zmiana sytuacji w placówkach edukacyjnych odnosi się nie tylko do kwestii logistycznych czy organizacyjnych; dużo poważniejszym zagadnieniem jest odpowiednie wsparcie merytoryczne tak uczniów reprezentujących mniejszości, jak i ich rodzin, a także radzenie sobie z nowa sytuacja w klasach/grupach, w których należy wprowadzać zajęcia i zagadnienia osadzone w problematyce edukacji międzykulturowej i rozwiązywać problemy będące efektem różnic kulturowych.

Przedstawione do wyboru zostały trzy stwierdzenia – pierwsze mówiło o braku wiedzy na temat tego, jak pracować z nowymi dziećmi/uczniami, zwłaszcza w kontekście ich trudnych przeżyć. Badani dyrektorzy najczęściej stwierdzali, że w wypadku kierowanych przez nich szkół/przedszkoli ów brak wiedzy był problemem rzadko występującym (31%), a 25% badanych stwierdziło, że nigdy nie miał miejsca. Dla 28% badanych dyrektorów była to sytuacja występująca czasami, a dla 14% „często". Z kolei 3% badanych dyrektorów uznało, że sytuacja ta ma miejsce w sposób stały. Zdecydowanie rzadziej badani nauczyciele stwierdzali, że nie mieli tego typu problemów (14% odpowiedzi). Najczęściej nauczyciele zaznaczali, że tego typu sytuacje miały miejsce czasami (34%), rzadko (25%) i często (22%).

Kolejny wskazywany problem dotyczył niewystarczających kompetencji międzykulturowych nauczycieli w zakresie pracy z wychowankiem/uczniem- migrantem. Po raz kolejny odpowiedzi dyrektorów znacznie się różnią od tych udzielanych przez nauczycieli. Najbardziej widoczne jest to przy porównaniu odpowiedzi „nigdy" – tu ponad jedna trzecia badanych dyrektorów (35%) zaznaczyła tę odpowiedź, podczas gdy spośród nauczycieli takie wskazanie zostało podkreślone zostało przez 15% respondentów. Zgodnie z odpowiedziami nauczycieli tego typu problemy zdarzały się czasami (31%) lub często (21%).

Podczas badań realizowanych z zastosowaniem wywiadu fokusowego podkreślany był problem niewystarczających kompetencji komunikacyjnych (językowych) nauczycieli, utrudniającymi pracę z dziećmi/uczniami i ich rodzicami. Również w tym zakresie znacznie różnią się wskazania dyrektorów i nauczycieli. Niemal co czwarty dyrektor (24%) stwierdziły, że tego typu sytuacje nie mają miejsca w jego placówce, 28% (największa liczba respondentów) wskazywała, że są to sytuacje rzadko występujące, a po 21% zaznaczyło odpowiedź „czasami" i „często". Natomiast badani nauczyciele najczęściej wskazywali, że jest to problem występujący czasami (36%), często 22% lub rzadko (22%). Podobny odsetek badanych 6–7%) stwierdził, że jest to sytuacja mająca miejsce w sposób ciągły. Pełne dane ilustruje Wykres 61.

Wykres 61. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat problemów merytorycznych w trakcie pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo

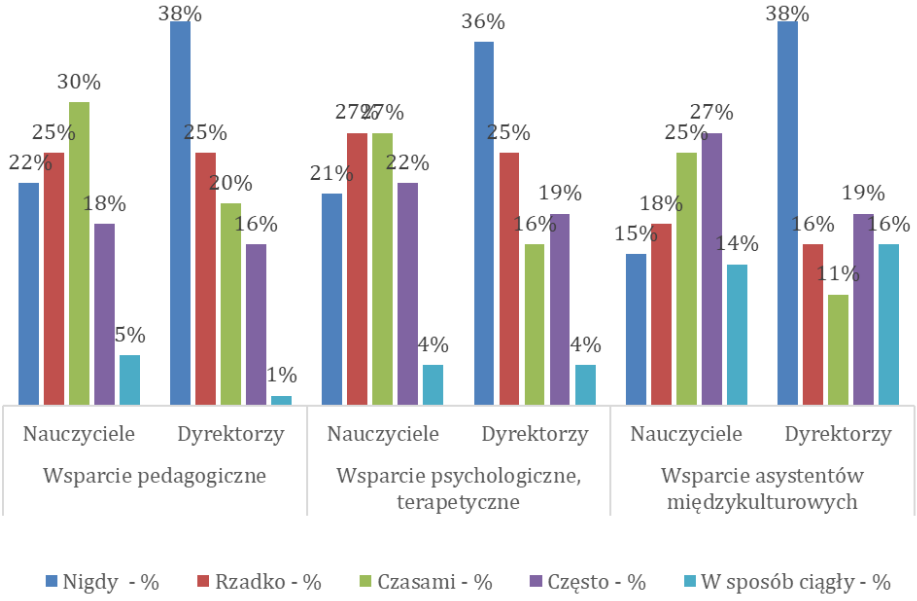


Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Nowe, często trudne, sytuacje występujące w szkołach/przedszkolach wymagały wsparcia specjalistycznego. Stąd respondenci zostali poproszeni o wskazanie, jak często doświadczali braku możliwości otrzymania wsparcia ze względu na braki kadrowe w zakresie pracy pedagogicznej, psychologicznej czy asystenta międzykulturowego. Tutaj, po przeanalizowaniu odpowiedzi badanych dyrektorów, należy wskazać, że ponad jedna trzecia z nich w żadnym ze wskazywanych obszarów nie doświadczyła problemów. Odpowiedź „nigdy" była podkreślana zdecydowanie najczęściej we wszystkich grupach odpowiedzi i została zaznaczona przez 38% przy brakach kadrowych w zakresie wsparcia pedagogicznego, 36% – wsparcia psychologicznego, terapeutycznego i 38% w zakresie udzielania wsparcia przez asystentów międzykulturowych. Jest to bardzo optymistyczny obraz, przy czym znacznie rzadziej takie doświadczenie odnotowane zostało przez

badanych nauczycieli. Tu odpowiedź „nigdy” wskazana była przez 22% – w odniesieniu do braku wsparcia pedagogicznego, a 21% – braku wsparcia psychologicznego, terapeutycznego, z kolei tylko przez 15% w odniesieniu do braku asystentów międzykulturowych. Najczęściej nauczyciele wskazywali, że w każdym z wymienionych obszarów były to sytuacje występujące z różnym nasileniem. Najbardziej odczuwalny był brak asystentów międzykulturowych – tu najczęściej wskazywana była odpowiedź często (27%), a 14% badanych nauczycieli stwierdził ich brak w sposób ciągły. Pełne dane ilustruje Wykres 62.

Wykres 62. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat doświadczanych braków wśród kadry udzielającej wsparcia merytorycznego



Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Interesowało nas, jak często w szkołach/przedszkolach zastosowano sposoby wsparcia rodzin uczniów z innych państw i kręgów kulturowych. Badani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do sześciu odpowiedzi dotyczących proponowanych form wsparcia.

Pierwsze diagnozowane potrzeby dzieci, które przyjechały z Ukrainy i trafiły do nowych klas/grup dotyczyły kwestii materialnych, w tym kwestii materialnych łączących się z ich potrzebami edukacyjnymi. Dyrektorzy częściej (29%) wskazywali, że takich form wsparcia nigdy w kierowanych przez nich placówkach nie udzielano, a najwięcej osób stwierdziło, że tego typu wsparcie miało miejsce czasami (43%). Nauczyciele najczęściej zaznaczali opcję „czasami" (40%), ale duża grupa osób (20%) twierdziła, że tego typu wsparcie było udzielane często, a nieco mniej osób (17%), że rzadko. Tylko 12% badanych nauczycieli stwierdziło, że w ich placówkach nie było udzielane wsparcie materialne w zakresie potrzeb edukacyjnych, natomiast 9% stwierdziło, że jest takie wsparcie udzielane w sposób stały.

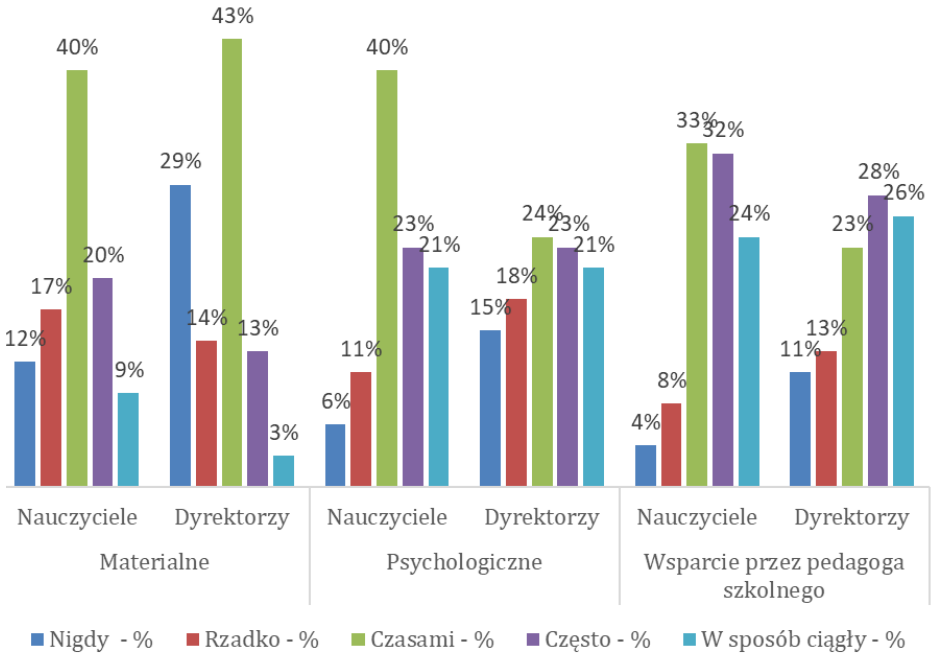
Na pytanie o wsparcie psychologiczne czy terapeutyczne najczęściej badani nauczyciele odpowiadali, że jest udzielane „czasami" (40%), a zbliżona liczba badanych stwierdziła, że ma to miejsce często (23%) lub w sposób ciągły (21%). Z kolei dane zebrane wśród badanych dyrektorów rozłożyły się w sposób zbliżony do odpowiedzi nauczycieli: najwięcej osób deklarowało wsparcie psychologiczne udzielane czasami (24%), często (23%) i w sposób ciągły (21%). Mniej osób wskazało „rzadko" (18%) i „nigdy" (15%).

Zakładaliśmy, że osobami najczęściej udzielającymi wsparcia byli pedagodzy szkolni. Jednak i w tym wypadku zdarzały się wskazania, że nigdy nie miało to miejsca – tak odpowiedziało 11% dyrektorów i 4% nauczycieli. Pomoc udzielana przez pedagogów jest najbardziej obecną w placówkach edukacyjnych formą wsparcia, które jest przez nauczycieli najczęściej wskazywane jako udzielane czasami (33%), często (32%) lub w sposób ciągły (24%). Natomiast badani dyrektorzy wskazywali, że jest to wsparcie udzielane często (28%), w sposób ciągły (25%) lub czasami (23%). Pełne dane ilustruje Wykres 63.

Kolejna analizowana grupa odpowiedzi dotyczyła wsparcia przybierającego formę spotkań z kadrą szkolną i organizacji dodatkowych zajęć.

W przypadku spotkań z kadrą szkolną odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli są do siebie bardzo zbliżone – w placówkach były one organizowane „czasami" zdaniem 35% nauczycieli i 31% dyrektorów, odpowiedź „często" zaznaczyło 28% nauczycieli i 25% dyrektorów, a wskazanie, że są one organizowane w sposób ciągły – 15% nauczycieli i 16% dyrektorów.

Wykres 63. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat udzielanego w placówkach edukacyjnych wsparcia (część I)



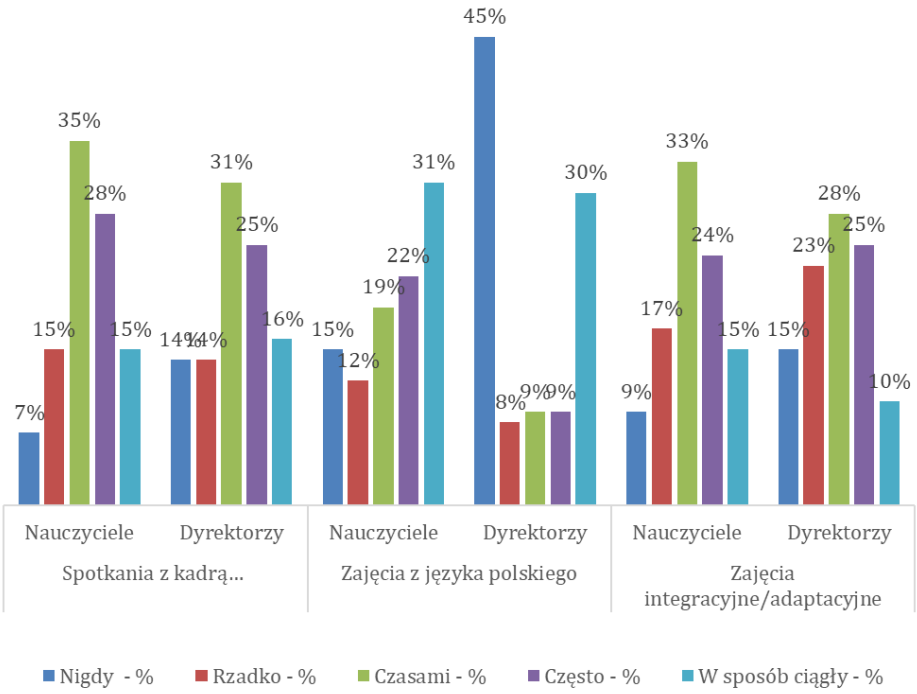
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Znaczna różnica pojawia się w sytuacji deklaracji badanych na temat organizowanych w placówkach edukacyjnych dodatkowych zajęć z języka polskiego. W tym wypadku głosy dyrektorów padły przede wszystkim na skraje wskazania – aż 45% badanych stwierdziła, że w ich placówkach nigdy takie zajęcia nie były wprowadzane, a 35% badanych zaznaczyła odpowiedź wskazującą, że tego typu lekcje są realizowane w sposób ciągły. Również duża grupa badanych nauczycieli – 31% – zaznaczyła odpowiedź wskazująca na ciągłą realizację dodatkowych zajęć z języka polskiego.

Interesowało nas, czy i jak często w szkołach/przedszkolach realizowane były dodatkowe zajęcia mające na celu integrację/ adaptacje uczniów reprezentujących mniejszości. W tym przypadku 9% badanych nauczycieli i 15% dyrektorów stwierdziło, że takie działania nigdy w ich placówkach nie miały miejsca. W przeważającej większości były one realizowane, a najczęstszymi wskazaniami w tym zakresie są

„czasami" – tak wypowiedziało się 33% nauczycieli i 28% dyrektorów – i często 24% nauczycieli i 25% dyrektorów. Pełne dane zostały przedstawione na Wykresie 64.

Wykres 64. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat udzielanego w placówkach edukacyjnych wsparcia (część II)



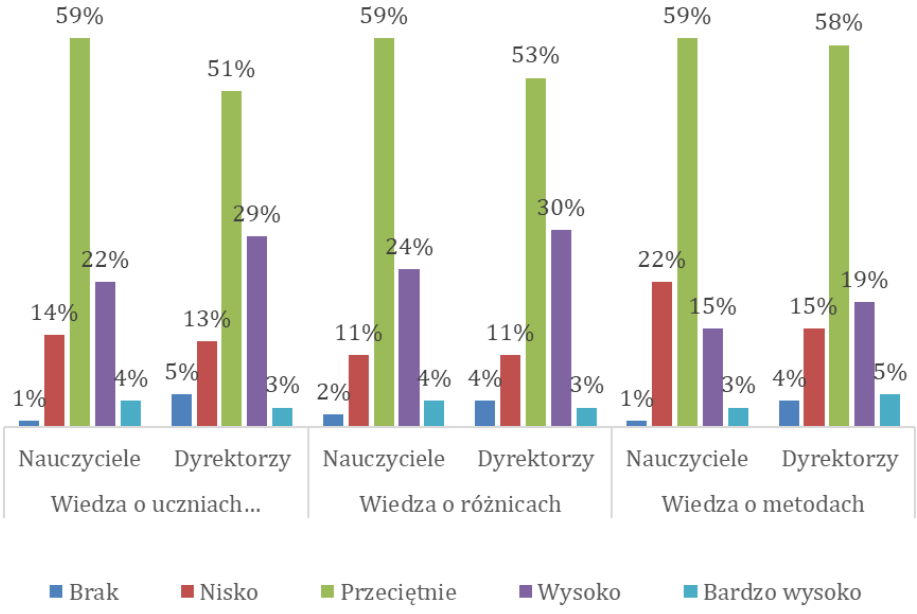
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Do momentu exodusu rodzin wychowanków/uczniów z Ukrainy praca z grupą/klasa zróżnicowaną kulturowo na terenie naszego kraju była zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Stąd istotne było poznanie deklaracji osób badanych na temat tego, jak oceniają własne przygotowanie do pracy z wychowankiem/uczniem (kulturowo, narodowościowo, etnicznie, religijnie) „innym". Zgodnie z wcześniejszymi przypuszczeniami bardzo rzadko zdarzały się odpowiedzi, w których badani – zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy, stwierdzali brak posiadanej wiedzy, umiejętności czy kompetencji. Przy czym, gdy rozpatrzymy dane w ujęciu procentowanym, badani dyrektorzy częściej wskazywali na tego typu niedostatki.

Pierwsza grupa twierdzeń odnosiła się do trzech obszarów wiedzy:

- na temat uczniów/wychowanków w szkole/przedszkolu będących przedstawicielami mniejszości (religijnej, etnicznej, narodowej);
- z zakresu różnic kulturowych reprezentowanych przez uczniów/ wychowanków w prowadzonej szkole/przedszkolu;
- na temat metod pracy wykorzystywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo.
- W odpowiedziach obu badanych grup dotyczących wszystkich trzech wymienionych tu obszarów ponad połowa respondentów zaznaczyła odpowiedź, która wskazywała na przeciętny poziom wiedzy. Następną najczęściej wskazaną odpowiedzią była ocena wysoka. Tylko 22% z grupy badanych nauczycieli oceniło swoją wiedzę na temat zróżnicowanych kulturowo metod pracy jako niską, a jako wysoką oceniło ją 15% respondentów. Pełne dane ilustruje Wykres 65.

Wykres 65. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat oceny własnego przygotowania do pracy z wychowankiem/uczniem kulturowo odmiennym



Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

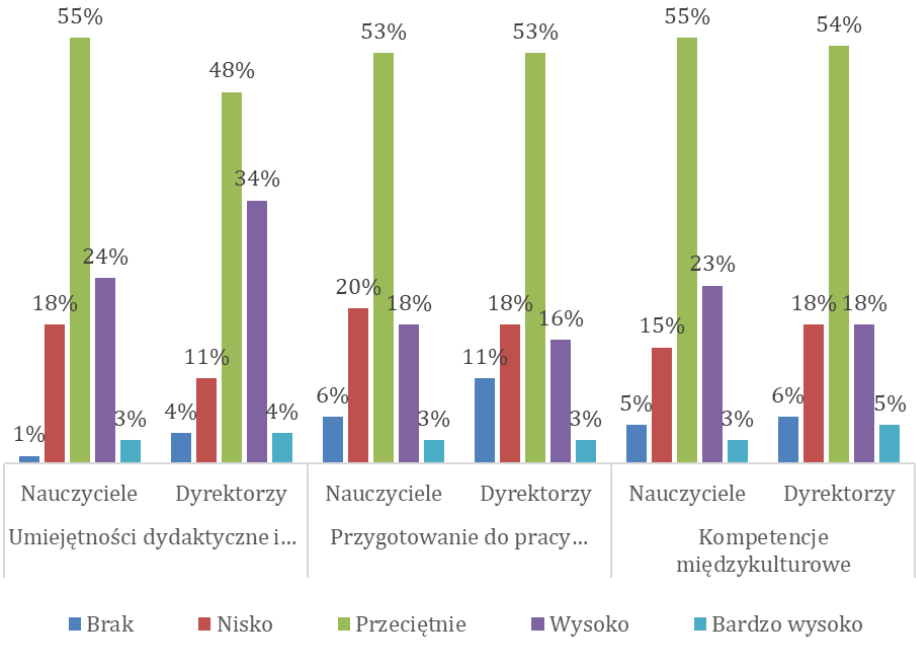
Zbliżony, bardzo optymistyczny, rozkład danych dotyczy trzech kolejnych analizowanych odpowiedzi. Druga grupa twierdzeń odnosiła się do trzech obszarów:

- umiejętności dydaktycznych i społecznych umożliwiających działania integracyjne w zespole o charakterze zróżnicowanym kulturowo;
- przygotowania do pracy w zakresie edukacji międzykulturowej;
- kompetencji międzykulturowych.

Również tu dominowały wskazania przeciętnej oceny w wymienionych zakresach; tylko w przypadku pytania o umiejętności dydaktyczne mniej niż połowa badanych dyrektorów (48%) zaznaczyło odpowiedź „przeciętnie". Z kolei odpowiedzi wskazujące na bardzo wysokie oceny oscylowały w przedziale od 3–5% w obu badanych grupach we wszystkich odpowiedziach. Posiadanie umiejętności dydaktycznych i społecznych umożliwiających działania integracyjne w zespole o charakterze zróżnicowanym kulturowo zostały ocenione wysoko przez 24% badanych nauczycieli i 34% dyrektorów. Niskie oceny zostały wskazane przez 18% nauczycieli i 11% dyrektorów. Z kolei samoocena przygotowania do pracy z zakresu edukacji międzykulturowej została podana na poziomie niskim przez 20% nauczycieli i 18% dyrektorów, spośród których aż 11% przyznało, że w tym zakresie nie posiada takiego przygotowania. Wyżej przez badanych zostały ocenione posiadane kompetencje międzykulturowe. Ich ocenę na poziomie wysokim wskazało 23% nauczycieli i 18% dyrektorów, na poziomie niskim – 15% nauczycieli i 18% dyrektorów, a brak kompetencji został w tym wypadku wskazany przez 5% nauczycieli i 6% dyrektorów. Pełne dane ilustruje Wykres 66.

Kolejnym porównywanych obszarem była ocena częstotliwości doświadczania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego. Pytania dotyczyły zarówno problemów będących efektem pracy z dziećmi reprezentującymi mniejszość, jak i ich rodzicami. Analiza uzyskanych danych pozwala na stwierdzenie, że istnieje różnica w sposobie oceny przez dyrektorów i nauczycieli częstotliwości doświadczanych problemów.

Wykres 66. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat oceny własnych umiejętności i kompetencji umożliwiających optymalną pracę z wychowankiem/uczniem kulturowo odmiennym



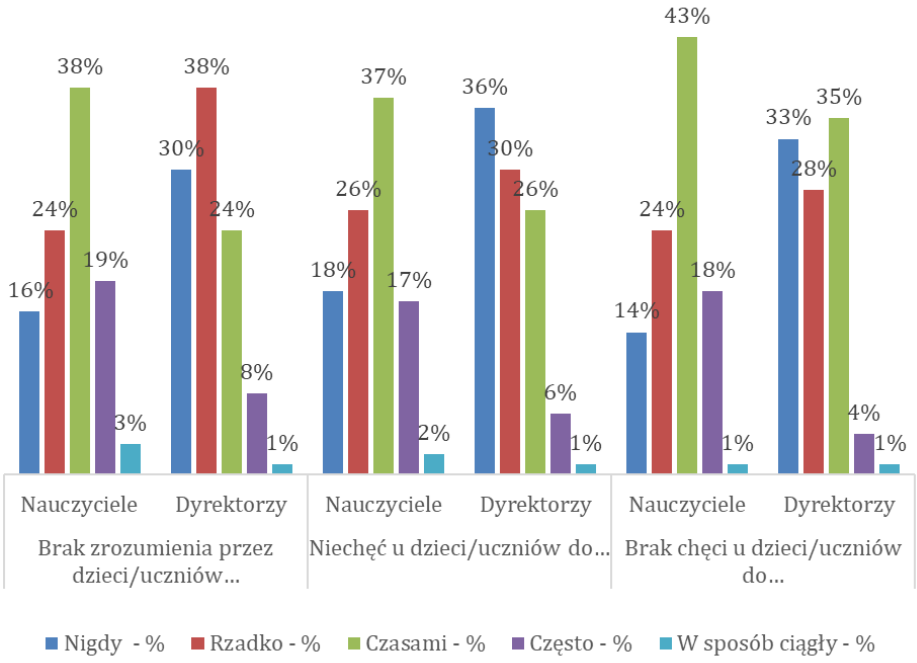
Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

W zakresie problemu związanego z brakiem zrozumienia przez wychowanków/uczniów zasad obowiązujących w szkołach i innych placówkach oświatowych najliczniejsza grupa nauczycieli (38%) zaznaczyła odpowiedź „czasami", mniej wskazań uzyskały odpowiedzi „rzadko (24%) i „często" (19%). Z kolei dyrektorzy najczęściej zaznaczali odpowiedzi „rzadko" (38%) i „nigdy" (30%), mniej liczna grupa (24%) wskazała, że była to częsta sytuacja.

Ważnym czynnikiem w procesie skutecznej integracji jest umiejętność poznanie i stosowania zasad obowiązujących w przestrzeni danej instytucji. Badani nauczyciele najliczniej wskazywali, że brak owych umiejętności u uczniów to problem występujący czasami (37%) lub rzadko (26%), podczas gdy badani dyrektorzy głównie wskazywali, że nigdy nie był to problem obecny w ich szkole (36%), występował rzadko (30%) a mniej liczna grupa zaznaczyła odpowiedź „czasami" (26%).

Również w sytuacji odpowiedzi na pytanie dotyczące braku chęci do uczestnictwa wychowanków/uczniów w życiu społecznym szkoły dostrzec można znaczne różnice w sposobie postrzegania częstotliwości występującego problemu. Zdaniem zdecydowanie największej liczby badanych nauczycieli był to problem występujący czasami (43%), mniej osób zaznaczyło odpowiedzi „rzadko" (24%) i „często" (18%). Natomiast bardziej wyrównane są pod względem wskazań odpowiedzi dyrektorów, spośród których 35% zaznaczyło odpowiedź „czasami", 33% – „nigdy", a 28% – „rzadko". Pełne dane zostały zilustrowane na Wykresie 67.

Wykres 67. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat doświadczanych przez nich problemów wynikających z pracy z uczniem reprezentującym mniejszość



Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

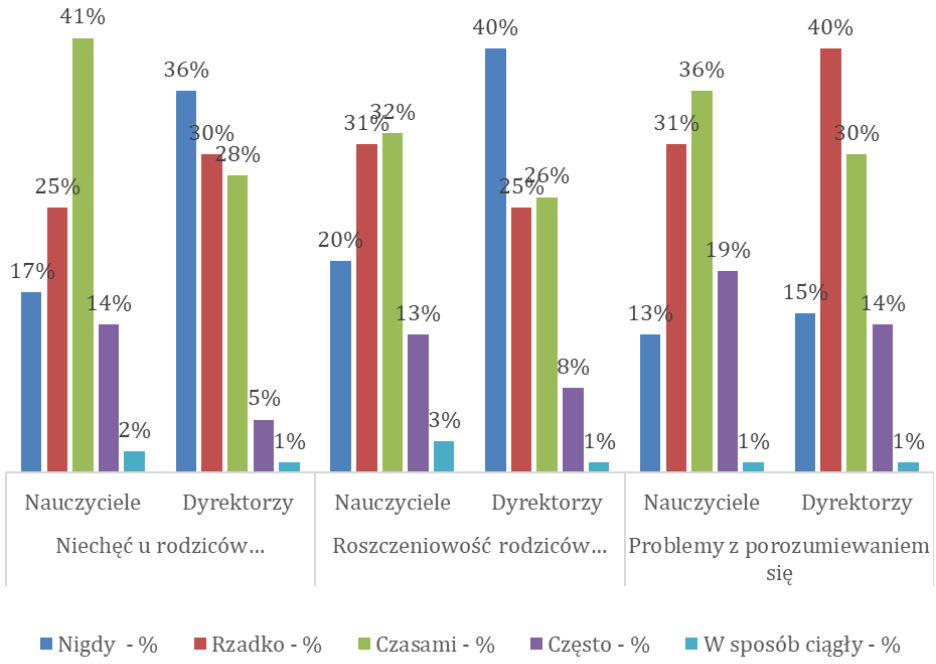
W trakcie badań fokusowych badani wskazywali, że częstym problemem w szkołach i przedszkolach jest współpraca z rodzicami dzieci reprezentujących mniejszości. Również w tej grupie odpowiedzi można zauważyć znaczące różnice w sposobie postrzegania częstotliwości występujących problemów przez badanych dyrektorów i nauczycieli. Odpowiedzi dyrektorów częściej wskazują na brak takich sytuacji lub ich występowanie w sposób rzadki. Pierwszy z analizowanych problemów dotyczy niechęci rodziców do współpracy z nauczycielami – w tym wypadku badani dyrektorzy najczęściej wskazywali brak tego typu postaw (36%), rzadkie ich występowanie (30%), a nieco mniej osób zaznaczyło, że jest to problem obecny czasami (28%). Natomiast zdecydowanie najliczniej badani nauczyciele zaznaczyli odpowiedź „czasami" (41%), a jedna czwarta z nich wskazała, że jest to rzadko występująca sytuacja. Odpowiedź „nigdy" została wskazana przez 17% badanych, ale tylko nieco mniej (14%) zaznaczyło odpowiedź „często".

Kolejny omawiany problem został również uwzględniony po zrealizowaniu badań fokusowych, w trakcie których padły wypowiedzi świadczące o „roszczeniowości" rodziców względem szkoły i nauczycieli. Zdaniem największej liczby dyrektorów (40%) takie sytuacje nigdy nie mają miejsca w kierowanej przez nich placówce, a niemal co czwarty badany zaznaczył odpowiedź, że mają one miejsce „rzadko" (25%) lub „czasami" (26%). Tymczasem badani nauczyciele najczęściej zaznaczali odpowiedzi „czasami" (32%) i „rzadko" (31%). Odpowiedź „nigdy nie występuje" wskazana została przez co piątego badanego nauczyciela (20%). Z kolei 13% badanych nauczycieli stwierdziło, że jest to problem doświadczany często.

Ostatnie analizowane zagadnienie dotyczyło problemów z porozumieniem się z rodzicami wychowanków/uczniów, które wynikały z braku znajomości języka polskiego. W tym wypadku porównywalna grupa badanych nauczycieli i dyrektorów wskazała odpowiedź „nigdy" (odpowiednio 13% nauczycieli i 15% dyrektorów). Nauczyciele częściej wskazywali, że jest to sytuacja mająca miejsce czasami (36%) – tu wskazania dyrektorów były na poziomie 30%. Badani dyrektorzy najczęściej natomiast zaznaczali odpowiedź rzadko (40%). Wskazania nauczycieli były w tym wypadku na poziomie 31%. Warto jednak zauważyć, że w obu grupach był stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi wskazujących na często doświadczany problem z porozumieniem się

z rodzicami wychowanków/uczniów wynikający z braku znajomości języka polskiego przez tych ostatnich – odpowiednio 19% nauczycieli i 14% dyrektorów. Pełne dane ilustruje Wykres 68.

Wykres 68. Analiza porównawcza deklaracji badanych dyrektorów i nauczycieli na temat doświadczanych przez badanych problemów podczas kontaktu z rodzicami uczniów reprezentującym mniejszość



Źródło: Badania własne. N 100% dyrektorzy – 80, N 100% nauczyciele – 181

Znaczące różnice w sposobie oceny sytuacji przez nauczycieli i dyrektorów mogą wynikać z odmiennej perspektywy zawodowej, która związana jest z:

- zaangażowaniem nauczycieli w życie kierowanej przez siebie klasy i spostrzeganie doświadczanych problemów, jako szczególnie istotnych i często występujących;
- wiedzą o problemach codziennego obserwowania zjawisk doświadczanych w klasie szkolnej przez nauczycieli a rzadziej przez dyrektorów;

– możliwością porównania sytuacji w innych placówkach przez dyrektorów, a tym samym większego obiektywizmu do sytuacji obserwowanych w kierowanej przez nich placówce.

VI. Dobre praktyki w placówkach edukacyjnych województwa śląskiego w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – kluczowe wnioski z badań

Z koncepcji zachodzących na siebie sfer oddziaływania (ang. *Theory of Overlapping Spheres of Influence*) Joyce L. Epstein[39] wynika, że rozwój dziecka to efekt współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej. Dziecko funkcjonuje jednocześnie w tych trzech środowiskach, które – poprzez wzajemną komunikację i współpracę – tworzą wspólny kapitał społeczny, przy zachowaniu swojej odrębności i autonomii. Szczególną rolę odgrywa tu środowisko lokalne, które może nie tylko wspierać szkołę i rodzinę, lecz także podejmować działania na rzecz rodzin i dzieci z odmiennych kultur. Włączanie społeczności lokalnej w proces edukacyjny sprzyja budowaniu więzi, integracji międzykulturowej, a także poszerzaniu możliwości wsparcia rozwojowego wszystkich dzieci. W badaniach koncentrowaliśmy się również na analizie deklaracji dyrektorów i nauczycieli dotyczących znajomości przez nich dobrych praktyk stosowanych w ich środowisku lokalnym w zakresie pracy z wychowankiem/uczniem z innego kręgu kulturowego/kraju. Zgodnie z deklaracjami tylko 10 dyrektorów odpowiedziało, że zna takie narzędzia dostępne w środowisku lokalnym, natomiast zdecydowana większość – 70 dyrektorów, że nie ma wiedzy dotyczącej takich praktyk. Podobnie sytuacja wyglądała wśród nauczycieli – tylko 11% badanych (20 osób) deklarowała znajomość dobrych praktyk w pracy ze środowiskiem zróżnicowanym kulturowo, a 89% z nich (161 respondentów) deklarowało ich nieznajomość.

39 J. L. Epstein, M. G. Sanders, *Connecting Home, School, and Community. New Directions of Social Research*, w: *Handbook of Sociology of Education*, ed. M.T. Hallinan, Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York 2000.

Poniżej przedstawiono syntetyczne wnioski odnoszące się do odpowiedzi respondentów, wzmocnione komentarzem eksperckim Anny Dzięgiel, w zakresie dobrych praktyk w pracy z dzieckiem i rodziną z innego kraju/kręgu kulturowego:

1. Badani dyrektorzy i nauczyciele wykazywali ograniczoną, fragmentaryczną znajomość dobrych praktyk w pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo i jego rodziną; wskazywane rozwiązania miały najczęściej charakter ogólny i powtarzalny, rzadko odnosiły się do systemowych lub długofalowych działań.
2. Najczęściej identyfikowanymi obszarami wsparcia były działania realizowane wewnątrz placówki edukacyjnej, w szczególności wsparcie językowe, indywidualizacja nauczania, działania międzykulturowe i budowanie wspierającej relacji nauczyciel–uczeń.
3. Integracja i budowanie wspólnoty lokalnej stanowiły jedyną kategorię wyraźnie wykraczającą poza przestrzeń szkoły; obejmowały one działania środowiskowe, wydarzenia integracyjne, a także inicjatywy angażujące społeczność lokalną i rodziny uczniów.

W wywiadzie eksperckim Anna Dzięgiel zdecydowanie podkreśla znaczenie wyjazdów integracyjnych uczniów (w tym przypadku uczniów polskich oraz ukraińskich), umożliwiających pogłębienie relacji rówieśniczych:

> „ W ramach projektu nauczycielka zorganizowała wyjazd integracyjny na Dolny Śląsk dla grupy 20 uczniów: 10 uczniów polskich, 10 uczniów ukraińskich. Podczas wyjazdu uczniowie mieli możliwość zwiedzania i udziału w różnych warsztatach. Po powrocie nauczycielka powiedziała, że to, jak oni się zintegrowali podczas wyjazdu, to jest coś niesamowitego. W szkole na zajęciach nie zawsze jest okazja, natomiast takie wyjazdy, odpowiednio zorganizowane, sprawiają, że uczniowie się poznają w innych warunkach, poznają swoje zainteresowania, mają okazję udzielania sobie pomocy w różnych sytuacjach, więc tego typu działania są bardzo, bardzo ważne”.

4. Respondenci podkreślali znaczenie wspierającej relacji i indywidualnego podejścia do ucznia odmiennie kulturowego,

wskazując na rolę empatii, cierpliwości, otwartości nauczyciela oraz świadomego oddziaływania na procesy grupowe i relacje rówieśnicze.

Ekspertka również w rozmowie zaakcentowała znaczenie relacji rówieśniczych oraz świadomego oddziaływania nauczyciela na procesy grupowe:

„Ważne jest, żeby te dzieci miały kontakt z uczniami polskimi, żeby kolega, który wspiera, czy koleżanka, która wspiera byli też taką koleżanką czy kolegą po lekcjach".

Jako przykład prostego, ale skutecznego działania zapobiegającego wykluczeniu wskazała metodę cyklicznej zmiany miejsca w ławce:

„Na przykład cykliczna zmiana miejsc, dająca dzieciom możliwość siedzenia w ławce z różnymi koleżankami i kolegami [...] to technika, dzięki której wszyscy się ze wszystkimi poznają. Bardzo prosta metoda, nie wymagająca żadnych nakładów".

5. Istotnym obszarem dobrych praktyk okazało się wsparcie językowe i edukacyjne, obejmujące systematyczną naukę języka polskiego, przygotowanie dostosowanych materiałów dydaktycznych oraz elastyczne modyfikowanie metod nauczania w odpowiedzi na poziom kompetencji językowych uczniów.

W tym kontekście warto odnieść się do funkcjonowania oddziałów przygotowawczych – w 2016 roku wprowadzonych zgodnie z ustawą Prawo oświatowe[40]. Koncepcja ta została również określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku, a następnie dopracowana w trzech kolejnych dokumentach po wybuchu wojny w Ukrainie[41] w latach 2022–2024. Oddziały przygotowawcze mają na celu

40 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

41 Były to następujące dokumenty w latach 2022–2024: Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy; Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia

wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji w adaptacji do polskiej szkoły, głównie poprzez rozwijanie kompetencji językowych i ułatwienie procesu uczenia się. Są one przeznaczone dla dzieci i młodzieży kształcących się wcześniej w innych systemach edukacyjnych, które z powodu barier językowych i kulturowych napotykają trudności w funkcjonowaniu w nowym środowisku szkolnym[42]. W założeniu mają pełnić funkcję rozwiązania przejściowego, którego celem jest wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji w płynnym wejściu do edukacji w klasach ogólnodostępnych. Jak zauważa ekspertka:

> „Oddziały przygotowawcze są bardzo dobrym rozwiązaniem na początku, kiedy jest bardzo duża bariera językowa, natomiast, jeżeli ta forma edukacji jest kontynuowana później, grozi to izolacją."

Wzmocnienie tej wypowiedzi można również odnaleźć w przygotowanej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej publikacji pt. *Koncepcja metodyczna oddziałów przygotowawczych*, z której wynika, że skuteczność tej formy kształcenia w oddziałach przygotowawczych zależy od jasno określonych procedur, krótkiego czasu pobytu w oddziale, wysokiej jakości nauczania języka polskiego oraz równoległego lub następczego włączania uczniów do głównego nurtu edukacji szkolnej. Kluczowe znaczenie ma także odpowiednie przygotowanie nauczycieli i elastyczna organizacja nauczania, uwzględniająca zróżnicowanie kulturowe i językowe uczniów[43].

Ekspertka, nawiązując do niewystraczających kompetencji językowych lub ich zupełnego braku wśród dzieci, wskazuje także na konieczność świadomego dostosowania przez nauczyciela metod nauczania:

26 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.

42 Definicja oddziałów przygotowawczych znajduje się w art. 4, pkt. 13 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

43 U. Majcher-Legawiec, *Koncepcja metodyczna oddziałów przygotowawczych, Policy Brief*, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) 2024, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/04/Policy-Brief_Koncepcja-metodyczna-oddzialow-przygotowawczych_PL_C (dostęp:17.12.2025).

„[...] bo to jest najprostsza rzecz, jaką nauczyciele mogą zrobić, [czyli] zweryfikować sposób prowadzenia lekcji w takim środowisku, w którym język polski nie jest jeszcze tak dobrze rozumiany. [...] Kiedy my będziemy do nich [dzieci] mówić w sposób prostszy, będziemy mówić wolniej [...], jeżeli nauczyciel nie będzie rozpoczynał lekcji sakramentalnym: „zapiszcie sobie temat lekcji", bo wtedy odwraca kolejność przyswajania czy rozwijania sprawności językowych, czyli zaczyna od ostatniej – pisania. Jeżeli nauczyciel powie: „Na dzisiejszej lekcji..." albo: „Temat dzisiejszej lekcji to..." wówczas uczniowie otwierają się na to, co będzie na zajęciach. Zahaczamy więc o elementy oceniania kształtującego, co jest teraz jednym z priorytetów polityki oświatowej państwa".

Jednym z rozwiązań, które proponujemy, jest skorzystanie z platformy jasnopis.pl[44]. Jasnopis jest narzędziem opartym na zasadach prostego języka, które wspiera tworzenie przejrzystych i łatwych do zrozumienia tekstów. Został opracowany przez zespół projektu Jasnopis we współpracy z ekspertami językowymi i akademickimi, m.in. z Fundacji Języka Polskiego przy Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM UW. W pracy z uczniami odmiennymi kulturowo może być szczególnie pomocny w dostosowywaniu materiałów dydaktycznych i szkolnych komunikatów, ułatwiając ich odbiór dzieciom oraz młodzieży z ograniczoną znajomością języka polskiego, sprzyjając ich włączaniu w proces edukacyjny.

6. Działania międzykulturowe koncentrowały się głównie na poznawaniu kultur, wzmacnianiu poczucia tożsamości uczniów cudzoziemskich oraz promowaniu „jedności w różnorodności", co sprzyjało budowaniu tożsamości międzykulturowej przy zachowaniu zakorzenienia w kulturze pochodzenia.

Warto również tutaj wniosek ten opatrzyć cytatem z wypowiedzi ekspertki, która zwróciła uwagę na akcentowanie aspektu tożsamościowego w podejmowaniu działań integracyjnych:

44 https://jasnopis.pl/o-nas/ (dostęp:17.12.2025).

„W wielu szkołach, kiedy pojawili się uczniowie z Ukrainy, na początku nastąpiło tak ogromne otwarcie, z porywu serca, może bardziej emocjonalne niż wynikające z wiedzy. Taka też była dostrzeżona potrzeba, żeby te dzieci w jakiś sposób dowartościować, czyli [żeby] stały się widoczne, żeby pokazały, co umieją, co jest charakterystyczne dla ich kraju, dla ich regionu. Organizowano festiwale, dni ukraińskie. Było to niezwykle istotne ze względu na uwidocznienie ważnego elementu ich tożsamości. Jest to bardzo ważne, ponieważ podstawowym warunkiem integracji jest zachowanie własnej tożsamości. Te dzieci nie mają się stać Polkami, Polakami, one dalej są Ukraińcami, Ukrainkami".

Fragment ten można zestawić z próbą kreowania tożsamości międzykulturowej rozumianej przez Jerzego Nikitorowicza jako wielowymiarowy proces, w której jednostka pozostaje zakorzeniona we własnej kulturze, a jednocześnie otwiera się na dialog i współdziałanie z innymi, zachowując swoją odrębność. Tożsamość ta kształtuje się w przestrzeni „pomiędzy" kulturami poprzez refleksję, relacje z innymi oraz uczestnictwo w różnych wspólnotach wartości[45].

7. Współpraca z rodzinami uczniów odmiennych kulturowo była wskazywana marginalnie, co może świadczyć o niedostatecznym wykorzystaniu tego obszaru jako potencjalne wspierającego integrację i funkcjonowanie edukacyjne dzieci.

Nieliczne odniesienia respondentów do współpracy z rodziną dziecka odmiennego kulturowo mogą sugerować, że zagadnienie to stanowi nadal obszar wymagający pogłębionej refleksji i wsparcia w praktyce edukacyjnej. Jednym z elementów warunkujących ten stan jest odmienne postrzeganie roli edukacji przez rodziny migrantów. Dla części z nich (np. imigrantów z Wietnamu) kształcenie i zdobywanie kwalifikacji traktowane są jako istotny środek umożliwiający realizację aspiracji życiowych i zawodowych, natomiast w innych środowiskach edukacja nie zajmuje centralnego miejsca, ustępując znaczeniu przypisywanemu rodzinie i obowiązkowi zapewnienia jej materialnego bezpieczeństwa (np. wśród

45 J. Nikitorowicz, *Tożsamość w przestrzeniach wielokulturowości*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15958/1/J_Nikitorowicz_Tozsamosc_w_przestrzeniach_miedzykulturowosci.pdf (dostęp:14.12.2025).

uchodźców z Czeczenii)[46]. Z literatury przedmiotu wynika, że zasadnicze trudności w budowaniu relacji szkoła–rodzina odmienna kulturowo wynikają z barier językowych i kulturowych, niepewności związanej z pobytem rodzin migrantów oraz ograniczonego udziału rodziców w życiu placówki. Jednocześnie podkreśla się, że czynnikiem sprzyjającym rozwijaniu współpracy jest zapewnienie wsparcia językowego oraz kształtowanie otwartej i partnerskiej postawy instytucji edukacyjnej[47].

Ekspertka w wywiadzie podkreślała znaczenie tworzenia inicjatyw angażujących całe rodziny:

> „Organizowała [nauczycielka – przyp. autorów] dla całych rodzin takie spotkania, ogniska [...]. To powodowało, że ci ludzie się zobaczyli, poczuli, że są ważni".

Podkreśliła także wpływ tych działań na funkcjonowanie edukacyjne dzieci:

> „To się przełożyło też na sytuację edukacyjną dzieci. Poczuły się lepiej i były bardziej zmotywowane do nauki".

Kluczowe jest także przygotowanie dla rodzin cudzoziemskich pakietu powitalnego/informacyjnego opisującego funkcjonowanie placówki w zgodzie z harmonogramem roku szkolnego, zasadami oceniania, obecności, komunikacji, możliwych form wsparcia (ze szczególnym uwzględnieniem pomocy asystenta międzykulturowego, jeśli jest zatrudniony w placówce). Pakiet ów powinien również zawierać zagadnienia związane z aktualną organizacją życia szkolnego, takie jak reguły zachowania, oferta zajęć dodatkowych, kwestie zdrowotne uczniów oraz niezbędna dokumentacja[48]. Warto wspomnieć

46 E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, Wydawnictwo APS, s. 171.

47 M. Jeżowski, T. Rajabova, P. Myśliwiec, *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, 2024, https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf (dostęp:8.10.2025).

48 Przykładowy uniwersalny pakiet powitalny, dostępny w trzech językach (polskim, ukraińskim, angielskim) został stworzony m.in. przez Fundację Polskie Forum

o zaznajomieniu rodziców/opiekunów uczniów cudzoziemskich z swoistym „przewodnikiem" po polskim systemie edukacji, w którym szybko i w przystępnej formie odnajdą pomocne informacje dotyczące struktury polskiego systemu oświaty, zasad rekrutacji do placówek, a także form wsparcia psychologiczno-pedagogicznych, które ułatwiają proces adaptacji dzieciom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Taki praktyczny dokument opublikowany został m.in. przez Instytut Badań Edukacyjnych pod nazwą *Przewodnika po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*[49], który dzięki przejrzystej strukturze i selekcji informacji ułatwia rodzicom/opiekunom cudzoziemskich podejmowanie świadomych decyzji dotyczących kształcenia dzieci i sprzyja ich skutecznej integracji do nowego środowiska szkolnego.

Jedną z dobrych praktyk na rzecz pracy z rodziną z innego kręgu kulturowego jest przygotowanie również rodziców społeczności większościowej na obecność dzieci z doświadczeniem migracji w klasie/grupie ich dziecka. Brak wiedzy na temat przyczyn migracji, w tym konsekwencji wojen i konfliktów zbrojnych, może sprzyjać powstawaniu stereotypów i uprzedzeń wobec rodzin cudzoziemskich. Dlatego działania informacyjne podejmowane przez szkołę powinny przybliżać kontekst społeczno-polityczny krajów pochodzenia dzieci oraz wyjaśniać okoliczności migracji, wspierając tym samym postawy empatii, zrozumienia i przeciwdziałania dyskryminacji[50]. Podkreślenie potrzeby uwrażliwiania rodziców ze społeczności większościowej na obecność dzieci z doświadczeniem migracji znajduje wyraźne odzwierciedlenie w wypowiedzi ekspertki, która zwraca uwagę na konieczność systemowej pracy szkoły nad przeciwdziałaniem stereotypom i dyskryminacji. Jak podkreśla:

Migracyjne: https://szkola-roznorodnosci.org/pluginfile.php/1225/mod_page/content/42/Welcome-pack-pol.pdf (dostęp:17.12.2025).

49 S. Antonowicz, A. Dzięgiel, I. Kucharczyk, K. Rodziewicz, J. Samarow, *Przewodnik po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa 2024, Instytut Badań Edukacyjnych, https://asa.ibe.edu.pl/przewodnik-po-polskim-systemie-edukacji (dostęp:17.12.2025).

50 E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne" kulturowo w Polsce...*, s. 168.

„[...] szkoła to jest z jednej strony środowisko, które powinno być bezpieczne dla uczniów, wolne od jakiejkolwiek dyskryminacji",

co wymaga szczególnej czujności wobec języka i schematów myślenia obecnych zarówno wśród uczniów, jak i dorosłych. Ekspertka zwraca także uwagę na to, że:

„Stereotypy dziedziczymy najczęściej w środowisku rodzinnym, ale z biegiem nabywania wiedzy, doświadczenia życiowego i wykształcenia potrafimy te stereotypy weryfikować [...] i musimy przekazywać dzieciom, że to, co słyszą, nie zawsze musi kierować naszym [ich!] postępowaniem. Dlatego tak istotne jest uczenie dzieci krytycznego myślenia",

co pozwala weryfikować uproszczone sądy i nie przenosić ich automatycznie na relacje z rodzinami cudzoziemskimi.

Realne wsparcie uczniów i rodzin z doświadczeniem migracji wymaga skoordynowanych działań szkoły, rodziny i środowiska lokalnego. Uzyskane wyniki wskazują na ograniczoną orientację dyrektorów i nauczycieli w zakresie stosowania dobrych praktyk, mimo wyraźnie dostrzeganej roli działań integracyjnych, wsparcia językowego, refleksyjnego doboru metod dydaktycznych oraz działań antydyskryminacyjnych. Równie istotne okazują się inicjatywy włączające całe rodziny, przygotowanie społeczności większościowej na różnorodność kulturową oraz tworzenie warunków sprzyjających kształtowaniu tożsamości międzykulturowej przy jednoczesnym poszanowaniu odmienności kulturowej uczniów.

Dobre praktyki w placówkach edukacyjnych województwa śląskiego w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 22 im. Agaty Mróz w Sosnowcu

Ujemny przyrost naturalny, postępujące starzenie się społeczeństwa oraz ujemne saldo migracji wskazane w szczegółowym raporcie **dotyczącym sytuacji demograficznej województwa śląskiego**[51],

51 GUS, *Prognoza ludności na lata 2030–2060*, Warszawa 2023, s. 43, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/

sprawiają, że edukacja w warunkach wielokulturowości staje się nie tylko wyzwaniem społecznym, lecz także koniecznością dla utrzymania stabilności gospodarczej oraz społecznej regionu. W tym kontekście tworzenie placówek wielokulturowych przestaje być jedynie postulatem systemowym, a staje się realnym elementem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, co szczególnie wyraźnie uwidocznił kryzys uchodźczy wywołany pełnoskalową wojną w Ukrainie. Paradoksalnie wydarzenia te stały się również impulsem do dostrzeżenia i nazwania istniejącego już wcześniej zróżnicowania kulturowego wychowanków i uczniów w polskich placówkach oświatowych, wynikającego z ich przynależności do mniejszości narodowych (m.in. czeskiej, ormiańskiej, rosyjskiej, niemieckiej czy słowackiej), etnicznych (Romowie, Tatarzy, Łemkowie, Karaimi) oraz doświadczeń migracyjnych[52].

Na podstawie rozmowy z ekspertką Anną Dzięgiel postanowiono opisać funkcjonowanie Szkoły Podstawowej nr 22 im. Agaty Mróz z Sosnowca jako przykład placówki realizującej działania odnoszące się do założeń edukacji międzykulturowej. Szkoła, zarządzana od 2023 roku przez Panią Dyrektor Magdalenę Kafarę, funkcjonuje w centrum miasta i kształci znaczną liczbę uczniów z doświadczeniem migracyjnym[53]. Jeszcze przed napływem uczniów z Ukrainy spowodowanym konfliktem zbrojnym placówka posiadała doświadczenie w pracy z dziećmi pochodzenia ukraińskiego i mołdawskiego. Warto tutaj uwzględnić również historyczno-kulturowe dziedzictwo Sosnowca, który od początku swojego dynamicznego rozwoju kształtował się jako miasto wielokulturowe i wielonarodowe, gdzie przed II wojną światową współegzystowali Polacy, Żydzi, Niemcy i Rosjanie, tworząc tym samym zróżnicowanie kulturowo-religijne miasta, lokalne tradycje czy tożsamość społeczną. Aktualnie miasto nawiązuje do swego kulturowego dziedzictwa poprzez kształtowanie polityki otwartej na promowanie

prognoza-ludnosci-na-lata-2023-2060,11,1.html (dostęp:2.09.2025).

52 K. Orzeł-Dereń, *Edukacja mniejszości w Polsce. Sytuacja obecna, cele i wyzwania*, w: *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głażewski, B. Pawlak, A. Litawa, Kraków 2017, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 44–56.

53 W roku szkolnym 2025/2026 do placówki uczęszcza 105 dzieci z Ukrainy, przy łącznej liczbie 348 uczniów. Informacja ta pochodzi z wywiadu przeprowadzonego z Magdaleną Kafarą.

integracji i wielokulturowości. Od 2023 roku Sosnowiec jest jednym z miast partnerskich w międzynarodowej sieci WELDI – Welcoming and Dignified Local Integration w ramach programu unijnego URBACT IV[54]. Założenia projektu przewidują wspieranie gmin w tworzeniu lokalnych, zintegrowanych działań na rzecz ochrony praw człowieka i prawa do miasta (ang. *right to the city*), koncentrując się na wsparciu migrantów, i nowo przybyłych poprzez rozwiązania, które jednocześnie sprzyjają integracji, przeciwdziałają dyskryminacji oraz wzmacniają spójność społeczną całych społeczności[55]. Szkoła Podstawowa nr 22 jest jednym z członków Lokalnej Grupy Działania (Urban Local Group); jej zadania koncentrują się na identyfikowaniu problemów miejskich oraz projektowaniu i implementacji rozwiązań zaistniałych w środowisku lokalnym trudności.

Szkoła wprost identyfikuje wielokulturowość jako element swojej codziennej rzeczywistości wychowawczej i dydaktycznej, a potrzeby uczniów odmiennych kulturowo są przez nią uwzględniane w diagnozie środowiska szkolnego. Wizja szkoły, poprzedzona na jej stronie internetowej hasłem: „Od lokalnego patrioty do tolerancyjnego i wykształconego Europejczyka"[56], wskazuje na fundamentalne cele edukacji międzykulturowej: łączenie tożsamości z otwartością, lokalności z globalnością, a także wychowaniapatriotycznego z kształtowaniem postaw dialogu, tolerancji i odpowiedzialności społecznej. Przy czym szkoła ta dba o przygotowanie swych uczniów do życia w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie. Dyrektor szkoły, opierając się na swym bogatym doświadczeniu zawodowym/pedagogicznym, czyli m.in. nauczaniem dzieci języka polskiego w Rosji (Gimnazjum nr 1 w Usolu Syberyjskim), do którego została skierowana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji za Granicą, a także na doświadczeniu lektorskim zdobytych na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu i podczas pracy w środowisku

54 *Zintegrowany plan działania dla gminy Sosnowiec, przygotowany w ramach realizacji projektu „WELDI – Godne i Dobre Warunki dla Nowej Lokalnej Migracji"*, https://urbact.eu/sites/default/files/2025-12/IAP%20Sosnowiec%20-%20final.pdf (dostęp:20.12.2025).

55 *WELDI. Building welcoming communities for migrants*, https://urbact.eu/sites/default/files/2024-05/WELDI_baseline%20report%20VF.pdf (dostęp:20.12.2025).

56 https://sp22sosnowiec.edupage.org/a/historia-szkoly?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1JnN1YnBhZ2U9MiZza2dkeWVhcj0yMDI1 (dostęp:20.12.2025).

zróżnicowanym kulturowo, rozpoczęła proces budowania szkoły międzykulturowej. Działania te realizowała przy wsparciu władz miasta, co – jak zaznacza ekspertka Anna Dzięgiel – ma kluczowe znaczenie:

> W Sosnowcu też jest faktem] współpraca pomiędzy organami prowadzącymi i nadzorującymi [...]. Wsparcie organów prowadzących jest niezwykle istotne, bo cóż z tego, że dyrektor widzi potrzebę zatrudnienia asystenta, jeśli mu prezydent miasta czy burmistrz powie, że niestety nie ma na to środków".

Poniżej prezentujemy dobre praktyki w zakresie pracy z uczniami i rodzinami odmiennymi kulturowo – przede wszystkim z doświadczeniem migracyjnym (w szczególności dzieci z Ukrainy) – wypracowane i realizowane w Szkole Podstawowej nr 22 im. Agaty Mróz w Sosnowcu:

1. **Pełne włączanie uczniów cudzoziemskich do klas ogólnodostępnych.** Model szkoły wielokulturowej realizowany w placówce opiera się na wartościach związanych z budowaniem relacji oraz wzajemnego zaufania wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym: nauczycieli, uczniów i rodziców, a także pracowników niepedagogicznych szkoły. Praca z uczniami cudzoziemskimi zakłada ich bezpośrednie włączanie do klas ogólnodostępnych, bez stosowania oddziałów przygotowawczych, co od pierwszego dnia umożliwia funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym i naturalne – jak ujęła to Magdalena Kafara – „zanurzenie" w języku, kulturze i codziennym życiu szkoły (relacjach rówieśniczych, środowisku szkolnym). Jak powiedziała nam Magdalena Kafara: „My nie tworzymy oddziału przygotowawczego. My zanurzamy ucznia w kulturę, w relacje rówieśnicze, w środowisko szkolne".

Proces ten jest wspierany przez asystentów międzykulturowych i pomoc koleżeńską między uczniami, co pozwala na szybkie opanowanie języka w stopniu komunikatywnym i sukcesywne opanowywanie języka nauczania szkolnej. Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie i uczennice posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. Jednocześnie szkoła ma świadomość, że język edukacji tanowi jedno z największych wyzwań dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym:

„Na przerwie dziecko już rozmawia, ale na matematyce czy fizyce pojawia się język edukacji szkolnej – terminy, które musi dopiero zrozumieć”[57].

2. **Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa uczniom, zwłaszcza uczniom z doświadczeniem traumy**. Jednym z kluczowych obszarów oddziaływań szkoły jest systematyczne budowanie poczucia bezpieczeństwa uczniów, zwłaszcza tych obciążonych doświadczeniem wojny i migracji przymusowej. Działania te realizowane są poprzez świadome kształtowanie środowiska szkolnego sprzyjającego tworzeniu dobrostanu psychicznego, regulacji emocjonalnej i redukcji napięcia, m.in. przez rezygnację z dzwonków szkolnych, podwyższoną uważność nauczycieli na potrzeby uczniów i zapewnienie stałego, łatwo dostępnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Kluczowe jest także systematyczne wspieranie nauczycieli przez dyrekcję szkoły zarówno przez motywowanie do podnoszenia kwalifikacji, jak i budowanie wspierającej społeczności złożonej z kadry pedagogicznej, która działa na rzecz rozwiązywania pojawiających się trudności. Tworzenie bezpiecznego środowiska szkolnego opiera się przede wszystkim na wrażliwości kadry na doświadczenie Innego, a także na priorytetowym traktowaniu dobrostanu psychicznego uczniów, co znajduje wyraz w przyjęciu modelu szkoły skoncentrowanego na relacjach, a nie wyłącznie na wynikach edukacyjnych. Podkreśla to także Magdalena Kafara: „[...] otwartość tych nauczycieli na dzieci, na samodoskonalenie się, na relacje, na budowanie tych relacji, to przynosi efekty w edukacji”.
3. **Systematyczne wsparcie zapewniane przez asystentów międzykulturowych.** Istotnym rozwiązaniem zastosowanym na samym początku organizacji pomocy dla dzieci i rodzin ukraińskich było zatrudnienie jednej, a następnie dwóch asystentek międzykulturowych[58], które wspierają uczniów w nauce i procesie adaptacji, wspomagają w komunikacji językowej, nierzadko koordynują pomoc socjalną; działają one również poza szkołą na rzecz

57 Wypowiedź Magdaleny Kafary, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 22 im. Agaty Mróz w Sosnowcu.

58 Możliwość zatrudniania w szkołach asystenta międzykulturowego wprowadzona została na mocy Ustawy z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy.

całej rodziny. Wśród zadań asystenta międzykulturowego jest także pomoc we wprowadzaniu nowych uczniów w środowisko szkolne oraz w przygotowaniu klasy na ich przyjęcie, informowanie rodziców nowych uczniów o funkcjonowaniu szkoły, pomoc w wypełnianiu dokumentacji szkolnej, dopełnianiu formalności, wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej, zachęcanie do aktywnego włączenia się w życie szkoły. Obecnie obydwie asystentki zatrudnione są w ramach realizowanego w szkole rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła" w latach 2025–2027. Dyrekcja szkoły wyszła też z inicjatywą utworzenia na terenie miasta sieci współpracy asystentów międzykulturowych. Sieć taka została zainicjowana w roku szkolnym 2024/2025. Jej celem jest wymiana doświadczeń i podnoszenie kompetencji asystenta międzykulturowego.

4. **Interdyscyplinarna współpraca kadry dydaktycznej na rzecz wsparcia jêzykowego ucznia cudzoziemskiego.** Nauczyciele prowadzący zajęcia przedmiotowe współpracują z nauczycielami języka polskiego, a także z asystentami międzykulturowymi, przekazując treści wymagające dodatkowego wsparcia językowego i dostosowując sposób pracy do możliwości ucznia cudzoziemskiego. Nauczyciele mają świadomość, że umiejętności językowe, które umożliwiają codzienną komunikację, nie gwarantują sukcesu edukacyjnego. Dlatego tak ważna jest praca nad językiem edukacji szkolnej
5. **Budowanie kultury współpracy rodziców ze szkołą.** Fundamentem funkcjonowania placówki jest również ścisła współpraca z rodzicami, zapewniająca poczucie sprawczości i przynależności rodzicom odmiennym kulturowo do społeczności szkolnej (np. obecność rodziców cudzoziemskich w radzie rodziców), co również akcentuje ekspertka – Anna Dzięgiel:

„[...] dobrze prowadzona współpraca z rodzicami, zachęcanie rodziców powoduje, że oni włączają się w życie szkoły, bo dostrzegają możliwość zabierania głosu i współdecydowania".

Dyrekcja systematycznie współdziała z prezydium rady rodziców oraz trójkami klasowymi, tworząc przestrzeń realnej partycypacji

i współodpowiedzialności za życie szkoły. Model ten okazał się kluczowy także w przygotowaniu rodziców polskich na doświadczenie różnorodności kulturowej. Jak zaznacza dyrektor szkoły: „Rodzice widzą, że w pierwszej kolejności stawiamy na dziecko. Ono jest najważniejsze".

Rozwiązaniem, które również sprzyja integracji rodzin, ułatwia komunikację i wzmacnia relacje społeczne jest organizacja popołudniowej szkoły językowej dla rodziców, którzy nie znają języka polskiego, w ramach projektu WELDI. Uzupełnieniem tych działań, istotnym z perspektywy dostępności i równości komunikacyjnej, jest zapewnienie możliwości odnalezienia kluczowych informacji na stronie internetowej szkoły w językach zrozumiałych dla dzieci cudzoziemskich i ich rodzin, co zwiększa ich samodzielność, poczucie bezpieczeństwa i realnego uczestnictwa w życiu szkolnym.

6. **Edukacja rówieśnicza i wychowanie do tolerancji, szacunku i przeciwdziałania dyskryminacji.** Szkoła systematycznie przygotowuje uczniów zarówno polskich, jak i uczniów z mniejszości do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo poprzez lekcje o prawach dziecka, tolerancji, systematyczną organizację uroczystości i wydarzeń integracyjnych (m. in. Dzień Kultury Polsko-Ukraińskiej, Dni Języków Obcych, udział w działaniach charytatywnych, wspieranie pomocy rówieśniczej), a także przez rozwijanie u uczniów polskich otwartości i ciekawości wobec odmienności kulturowej uczniów cudzoziemskich i z doświadczeniem migracyjnym[59]. Biblioteka szkolna systematycznie wzbogacana jest o pozycje skierowane do ucznia z doświadczeniem migracji, np. lektury szkolne w języku ukraińskim, książki beletrystyczne dla dzieci w dwóch językach: polskim i ukraińskim.
7. **Systematyczny i wspierany instytucjonalnie rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli**. Istotnym elementem tego procesu jest budowanie kultury organizacyjnej opartej na współdziałaniu, refleksji i przekonaniu, że nauczyciele nie są wspierani w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Dyrektor szkoły bierze

59 Szkoła Podstawowa nr 22 im. Agaty Mróz w Sosnowcu, *Program wychowawczo-profilaktyczny*, rok szkolny 2025/2026, s. 13, https://cloud-c.edupage.org/cloud/pwp_2025_2026.pdf?z%3ARS%2BUvohghxF8VEsG7XSnxXkXpvs0r9sujSOVsup8dqna-49KPl7UG3eHYFVarfuq28wWWAOLO63nuckM7tEfFpg%3D%3D (dostęp:1.01.2026).

udział w różnorodnych działaniach na rzecz promocji edukacji międzykulturowej, np. wystąpienie 2024 roku na konferencji *Polszczyzna edukacyjna – kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym* zorganizowanej przez Uniwersytet Gdański. Natomiast w roku szkolnym 2024/2025 szkoła korzystała ze wsparcia Ośrodka Metodycznego „Metis"; głównym celem tego wsparcia było podniesienie kompetencji nauczycieli w obszarze pracy w klasie zróżnicowanej językowo.

8. **Kształtowanie przyjaznych i inkluzyjnych przestrzeni szkolnych**. Szkoła świadomie organizuje przestrzeń sprzyjającą relacjom, np. poprzez: dostępny i widoczny pokój asystentów międzykulturowych, usytuowany w bezpośrednim sąsiedztwie wejścia do placówki, tworzenie miejsc przeznaczonych do spotkań i wypoczynku uczniów, a także symboliczne akcentowanie obecności uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkolnej (przykładem może być tu eksponowanie mapy Ukrainy z zaznaczonymi miejscami pochodzenia oraz imionami uczniów), co wzmacnia widoczność różnorodności kulturowej i sprzyja kształtowaniu atmosfery otwartości na integrację. Działania te podejmowane są we współpracy z radą rodziców.

VII. Wnioski i rekomendacje dla edukacji w województwie śląskim

Praca w klasie/grupie zróżnicowanej kulturowo niesie za sobą możliwość wystąpienia dodatkowych trudności, które wymagają identyfikacji, zrozumienia i właściwej interwencji. Najczęściej z sytuacjami tymi wiąże się:

- nagromadzenie problemów o podłożu etnicznym czy religijnym;
- nacisk na asymilację, czyli próbę zacierania różnic między mniejszościami, co w efekcie prowadzi np. do wynarodowienia lub ujednolicenia kulturowego;
- odrzucenie/stygmatyzacja osób reprezentujących mniejszości.

Aby proces integracji przebiegał w sposób pożądany, wymaga to od nauczyciela szeregu działań, od których uzależnione jest właściwy przebieg tego procesu. Przygotowane przez nas w tym zakresie rekomendacje są: 1) pokłosiem badań realizowanych w projekcie, 2) efektem wieloletnich badań indywidualnych i zespołowych[60], a także 3) wynikiem funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo i realizowania w nim działań wśród nauczycieli[61].

Rekomendacje dla praktyki w klasie zróżnicowanej kulturowo

Praca w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo wymaga od nauczycieli/opiekunów nie tylko rozpoznania sytuacji wychowanka/ucznia i jego rodziny/podopiecznych i ich rodzin, ale przede wszystkim poprzedzającej pracę z innymi autodiagnozy Jest ona pierwszą z naszych rekomendacji:

1. **Autodiagnoza nauczyciela/opiekuna** – rozpoznanie i świadomość własnych kompetencji międzykulturowych, gotowości do pracy

60 Anna Szafrańska realizuje od 2000 roku badania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Aktualnie kieruje Zespołem Badań Kultury i Oświaty Pogranicza w ramach Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

61 Na przykład warsztaty adresowane do nauczycieli w ramach projektów: Kolorowe ścieżki Euroregionu i Akcent.com.

z Innym, otwartości i nastawienia na działania integracyjne; bez (niestety, zbyt często obserwowanego) dążenia do usuwania różnic i procesu asymilacji. Właściwe nastawienie nauczyciela do pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo charakteryzuje się otwartością nauczyciela/opiekuna i jego gotowością:

a) uczenia się – nauczyciel ma gotowość i świadomość potrzeby wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym;
b) obserwacji uczniów i elastycznego wprowadzania działań z uwzględnieniem zarówno bieżących potrzeb indywidualnych, jak i potrzeb zespołu/klasy;
c) umiejętności kreowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z akcentem na zrozumienie różnic i ich akceptacji.

Od nauczyciela należy zatem oczekiwać: doświadczenia, zaangażowania we własny rozwój zawodowy i w rozwój innych osób, refleksyjności i zdolność do samokrytyki, poczucia świadomości zagrożeń, ryzyka i kłopotów, które pomaga przezwyciężać uczniom a także wrażliwości na potrzeby uczniów.

Rekomendowane są działania nakierowane na diagnozę poziomu kompetencji międzykulturowych u nauczycieli oraz przygotowania do pracy z uczniem Innym kulturowo, narodowo/etnicznie czy religijnie.

Kolejne kroki w pracy w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo to:

1. **Diagnoza sytuacji dzieci/uczniów** reprezentujących mniejszość narodową, etniczną czy religijną. Powinna ona mieć na celu poznanie:

a) sytuacji indywidualnej dziecka/ucznia, a więc: powodów zmiany miejsca zamieszkania, rozpoznanie potrzeb i jego stanu (psychicznego, emocjonalnego);
b) środowiska rodzinnego; konieczne jest w tym wypadku nawiązanie kontaktu z rodziną ucznia i włączenia jej do działań mających na celu wspieranie ich dziecka lub dzieci w procesie kształcenia i integracji społecznej;
c) środowiska kulturowego, z którego wychowanek/uczeń się wywodzi – jest to istotne ze względu na konieczność posiadania informacji o odmiennościach, które mogą być przyczyną wykluczenia i/lub stanowić problem związany z procesem dydaktyczno-wychowawczym (może to na przykład dotyczyć różnic w sposobie obchodzenia lub

nie różnych świąt, sposobie komunikowania się czy podejmowania różnych aktywności).

4. **Działania z gronem pedagogicznym/kadrą wspierającą** – informowanie o sytuacji dziecka, jego potrzebach i możliwościach. W sytuacji gdy istnieje taka potrzeba, zaplanowanie działań wspierających zarówno dziecko/ucznia, jak i jego rodzinę oraz włączenie do działań specjalistów. Włączenie do działań innych osób, instytucji, w tym asystenta międzykulturowego, pedagoga i psychologa szkolnego. Informacje na temat sytuacji uczniów przyjmowanych do szkoły powinny być upowszechnione wśród wszystkich nauczycieli i kadry zatrudnionej w szkole, tak by każdy z nauczycieli wiedział, jak można udzielać wsparcia i gdzie (do kogo) kierować się po dodatkowe informacje.
5. **Praca z klasą/grupą jako społecznością przyjmującą** – rozpoznanie procesów społecznych, problemów z jakimi mierzy się grupa, w tym typów interakcji, struktury klasy i gotowości do przyjęcia nowych członków.

Działania związane z integracją społeczną w klasie/grupie mogą być istotne na różnych etapach procesów, np. dydaktyczno-wychowawczych. Do najczęstszych spośród tych działań należą:

a) integracja grupy rozpoczynającej wspólne działania, np. rozpoczynanie nauki w nowej szkole, zajęć w nowym środowisku;
b) integracja grupy, w której sygnalizowane są zjawiska świadczące o marginalizowaniu/wykluczaniu niektórych osób – z potrzeba diagnozy sytuacji i rozpoznaniem procesów grupowych;
c) działania profilaktyczne w sytuacji dołączenia do klasy/grupy osoby lub osób, które mogą mieć problem z odnalezieniem się w wewnętrznie zintegrowanym środowisku;
d) przyjście do klasy/grypy osoby lub osób, które nie odnalazły się w danym środowisku i zostały wykluczone z obszaru funkcjonowania społecznego;
e) integracja grupy, wskazywana jako ta, w której występują negatywne zachowania społeczne spowodowane np. brakiem tolerancji, stygmatyzacją i wykluczaniem.

6. **Realizacja działań dydaktycznych wspierających integrację grupy/klasy zróżnicowanej kulturowo**:

a) Łączne traktowanie procesu wychowania i kształcenia – we wszystkich wymiarach integracji podkreśla się tu potrzebę równowagi procesów kształcenia i wychowania. Nierozdzielanie ich jest wręcz warunkiem niezbędnym. Wychowanie jest podstawową przestrzenią kształtowania postaw uczniów, budowania ich świadomości, kształcenia kompetencji społecznych. Proces wychowania jako komponent szeroko pojętej edukacji może sprzyjać działaniom związanym z integracją osób reprezentujących mniejszości narodowe, etniczne czy religijne.
b) Formułowanie celów i zadań edukacyjnych uwzględniających zalecenia edukacji międzykulturowej dotyczące opisanych na wstępie sfer: postaw, umiejętności, potrzeb i świadomości. Sprzyja to budowaniu poczucia własnej tożsamości ze świadomością znaczenia różnic jako potencjału wzbogacającego, potrzeby dialogu, nawiązywania kontaktów w poczucie zrozumienia i empatii. Dodatkowo formułowanie celów i zadań edukacyjnych powinno mieć charakter zróżnicowany i uwzględniać specyfikę klasy, szkoły i środowiska lokalnego.
c) Diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów z innych kręgów kulturowych, których braki w zakresie rozumienia i operowania analogicznym do grupy większościowej kodem językowym i kulturowym wymagają udzielania dodatkowego wsparcia, tak by mogli oni sprostać wymaganiom dydaktycznym. W zależności od potrzeb stosowanie indywidualizacji w zakresie treści, metod i form nauczania, co w konsekwencji ma prowadzić do modyfikowania tradycyjnej struktury lekcji i wypracowania nowych zasad pracy. Wraz z zespołem wspierającym (pedagog szkolny, psycholog itp.) stworzenie planów wsparcia indywidualnego dla wymagającego tego ucznia, z uwzględnieniem jego potrzeb edukacyjnych, językowych i emocjonalnych.
d) Stosowanie oceniania jako elementu uzupełniającego, a nie nadrzędnego w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Konieczność prowadzenia obserwacji zmian zachodzących w osobowości i wiedzy dziecka. Dążenie do wyeliminowania niezdrowej rywalizacji i presji uczenia się „dla oceny”, co daje szansę na sukces każdemu z uczniów. Sprzyja to także budowaniu kompetencji nastawionych na współpracę

i współdziałanie, uczy szacunku i umożliwia budowanie poczucia własnej wartości uczniów.

e) realizacja modelu komunikacji opartej na dialogu, zorientowanym na wzajemne poznanie, a także dowartościowanie i podtrzymywanie różnicy jako szansy własnego rozwoju. Pedagog w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych powinien przełamywać bariery kodu komunikacyjnego i przyczyniać się do kształtowania postaw otwartości na odmienności[62]. Pracując w środowisku zróżnicowanym kulturowo, nauczyciel powinien wiedzieć, że działania, które podejmuje, nie mogą być nastawione na zacieranie różnic. Ważna jest świadomość istnienia różnic, ukierunkowanie działań na poznawanie, akceptowanie i wzajemne przyjmowanie cech odmiennych kultur[63]. Kontakty interpersonalne w klasie szkolnej powinny służyć nawiązaniu ścisłej współpracy nauczyciela z uczniami, przełamaniu bierności i niechęci, a także wyzwoleniu aktywności poznawczej uczniów i budowaniu inkluzywnego środowiska edukacyjnego.

6. **Wykorzystanie wiedzy o specyfice środowiska pochodzenia dziecka/ucznia**: środowisko o charakterze zróżnicowanym powinno się stawać wyznacznikiem dodatkowych celów, zadań i obowiązków nauczycieli. Dotyczy to zarówno realizowanej edukacji regionalnej, wielokulturowej, jak i (optymalnej) międzykulturowej[64]. Kultura lokalna czy regionalna może (i powinna) stanowić element integrujący, będący spoiwem w systemie kształcenia. Umożliwia to budowanie tożsamości dzieci w nawiązaniu do potencjału środowiska, w którym mieszkają i/lub z którego pochodzą.

62 J. Nikitorowicz, *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo,* w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005, s. 221.

63 Por.: T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej,* w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 31.

64 T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości,* w: *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ–WSP ZNP w Warszawie–Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń s. 13–23.

7. **Tworzenie gościnnych przestrzeni w placówce, akcentujących obecność uczniów reprezentujących mniejszości kulturowe, etniczne i religijne** jest kluczowe dla budowania integracji, otwartości i tolerancji. Widoczna i łatwo dostępna pomoc, np. pokój asystentów międzykulturowych zlokalizowany przy wejściu do szkoły, zwiększa poczucie bezpieczeństwa uczniów i rodziców oraz zapobiega poczuciu zagubienia. Komfortowe przestrzenie do odpoczynku i zabawy, uwzględniające różnorodne symbole kulturowe, sprzyjają dobrostanowi dzieci i wzmacniają poczucie przynależności. Elementy takie, jak mapa świata z krajami pochodzenia i imionami uczniów, podkreślają wartość różnorodności oraz wspierają budowanie wspólnoty szkolnej.
8. **Współpraca samorządów lokalnych z instytucjami oświatowymi** poprzez partycypację w przygotowaniu projektów umożliwiających dodatkowe finansowanie, np. asystentów międzykulturowych, czy udzielanie placówkom oświatowym adekwatnego do potrzeb wsparcia.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M., *Vers une pedagogie interculturelle*, Paris 1996.

Antonowicz S., Dzięgiel A., Kucharczyk I., Rodziewicz K., Samarow J., *Przewodnik po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/ opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.

Banks J., McGee C. A., *Multicultural education: Issues and perspectives*, Wiley, New York 2016.

Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D. i in., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

Berry J. W., *Acculturation and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review" 1997, nr 1.

Byram M., Cultural studies and foreign language teaching, w: Studying British Cultures. An Introduction, ed. S. Bassnet, Routledge, London 1997.

Camilleri C., *Les conditions de base de l.interculturel*. „Quaderni - Pour une société interculturelle", 1992, nr 6.

Castles S., Miller M., *Migracje we współczesnym świecie*, PWN, Warszawa 2020.

Dolińska A. (red.), *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*, Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025.

Epstein J.L., Sanders M.G., *Connecting Home, School, and Community. New Directions of Social Research*, w: *Handbook of Sociology of Education*, ed. M.T. Hallinan, Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York 2000.

Gajdzica A. (Szafrańska), *Relacje w klasie*, „Życie Szkoły" 2005, nr 7.

Gajdzica A. (Szafrańska), *Szkoła wobec wielokulturowości – możliwość realizacji edukacji międzykulturowej w klasach I-III*, w: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, Uniwersytet Śląski,

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa–Cieszyn 2006.

Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007.

Huk T., *Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026. Raport Ogólny* (w recenzji).

Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, Wydawnictwo APS.

Klorek N., Kubin K. (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015.

Kożyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A., *Dziecko w grupie zróżnicowanej kulturowo. Konteksty międzykulturowej edukacji formalnej*, w: *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, red. A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2018.

Kożyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A., *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2018.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli,* w: , *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Żak, Warszawa 1998.

Lazarus R.S., *The stress and coping paradigm*, w: *R. S. Lazarus Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus: an analysis of historical and perennial issues*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah–New Jersey–London 1998.

Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne)*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2004.

Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: , *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ–WSP ZNP w Warszawie–Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

Lewowicki T., *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny" 2012, nr 1, s. 11-24.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990, nr 4.

Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacja działań metodycznych*, w: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

Nikitorowicz J., *Nauczyciel wobec potrzeby kultywowania dziedzictwa kulturowego regionu i potrzeby wykraczania poza status quo*, w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005.

Oberg K., *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*, „Practical Anthropology" 1960, nr 7, s. 177-182.

Orzeł-Dereń K., *Edukacja mniejszości w Polsce. Sytuacja obecna, cele i wyzwania*, w:, *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głażewski, B. Pawlak, A. Litawa, Kraków 2017, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Rissanen I., *Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism*, w: *Encyclopedia of Teacher Education*, red. M. Peters, Springer, Singapore 2019.

Ruben B., Kealey D., *Behavioral assessment for communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation*, „International Journal of Intercultural Relations" 1973, nr 315.

Rudnicki P., *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec–kwiecień 2022)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023.

Shvay R., *Strach w czasach wojny a lęk w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny" 2025, nr 1, s.25-40.

Sobecki, M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007.

Soloshenko V., *Wyzwania u perspektywy edukacji międzykulturowej w ramach polityki oświatowej*, „Rocznik Pedagogiczny" 2024, nr 47, s.77-88.

Sowa-Behtane E., *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017.

Stier J., *Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies*, „Intercultural Education" 2003, nr 14 (1).

Szafrańska A., Grzybowski P., I*ntegracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024.

Szafrańska A., *Integracja dzieci w grupie zróżnicowanej kulturowo*, w: *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania*, red. I. Nowosad, ODN Zielona Góra, Zielona Góra 2025.

Szafrańska A., *Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, „Ruch Pedagogiczny" 2016, nr 1.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Świdrowska E., Stano K., *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2025.

Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnicwo Uniwersytetu Warszawaskiego, Warszawa 2009.

Zygmunt-Ziemianek A., *Edukacji w kontekście zmian demograficznych w regionie. Raport. Śląskie Obserwatorium Edukacji 2024–2026* (w recenzji).

Netografia

Antonowicz S., Dzięgiel A., Kucharczyk I., Rodziewicz K., Samarow J., *Przewodnika po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/ opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa 2024, Instytut Badań Edukacyjnych: https://asa.ibe.edu.pl/przewodnik-po-polskim-systemie-edukacji/ (dostęp: 17.12.2025).

Biuletyn Informacji Publicznej Specjalnego Ośrodka Wychowawczego dla Niesłyszących i Słabo Słyszących w Raciborzu, https://bip-wp.oswnis.pl/.

GUS, *Prognoza ludności na lata 2030–2060*, Warszawa 2023, s. 43: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2023-2060,11,1.html (dostęp: 2.09.2025).

GUS, *Prognoza ludności na lata 2030–2060*, Warszawa 2023: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2023-2060,11,1.html (dostęp: 2.09.2025).

https://bip-wp.oswnis.pl/bip/wsparcie-dla-uczniow-z-ukrainy-wojewodztwo-slaskie (dostęp: 10.12.2025).

https://cloud-c.edupage.org/cloud/pwp_2025_2026.pdf?z%3ARS%2BUvohghxF8VEsG7XSnxXkXpvs0r9sujSOVsup8dqna49KPl7UG3eHYFVarfuq28wWWAOLO63nuckM7tEfFpg%3D%3D (dostęp: 1.01.2026).

https://jasnopis.pl/o-nas/ (dostęp: 17.12.2025).

https://sp22sosnowiec.edupage.org/a/historia-szkoly?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1JnN1YnBhZ2U9MiZza2dkeWVhcj0yMDI1 (dostęp: 20.12.2025)

Jeżowski M., Rajabova T., Myśliwiec P., *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, 2024, https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf (dostęp: 8.10.2025).

Majcher-Legawiec U., *Koncepcja metodyczna oddziałów przygotowawczych, Policy Brief*, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) 2024, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/04/Policy-Brief_Koncepcja-metodyczna-oddzialow-przygotowawczych_PL_C (dostęp: 17.12.2025).

Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Strategia na rzecz odpowiedzialnego Rozwoju*, https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/strategia-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju.

Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie, https://www.metis.pl/kadra/Itemid,12/task,view/id,60/ (dostęp: 11.10.2025).

Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej, https://nauczyciel2040.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Nauczyciel_ka2040-1.pdf (dostęp: 1.09.2025).

Nikitorowicz J., *Tożsamość w przestrzeniach wielokulturowości*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15958/1/J_Nikitorowicz_Tozsamosc_w_przestrzeniach_miedzykulturowosci.pdf (dostęp: 14.12.2025).

Poleszak W., *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Artykul_Rola_rodzicow_w_nowym_modelu_wspomagania_szkol_W.Poleszak.pdf (dostęp: 1.09.2025).

Pyżalski J., Łuczyńska A., Kata G., Plichta P., Poleszak W., *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 2022, https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878 (dostęp: 25.09.2025).

Świdrowska E., Stano K., *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych, stan na kwiecień 2025 Centrum Edukacji Obywatelskiej Fundacja International Rescue Committee Polska*, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC-1.pdf (dostęp: 1.09.2025).

Uniwersalny pakiet powitalny, dostępny w 3 językach (polskim, ukraińskim, angielskim) stworzony przez Fundację Polskie Forum Migracyjne, https://szkola-roznorodnosci.org/pluginfile.php/1225/mod_page/content/42/Welcome-pack-pol.pdf (dostęp: 17.12.2025).

WELDI. Building welcoming communities for migrants, https://urbact.eu/sites/default/files/2024-05/WELDI_baseline%20report%20VF.pdf (dostęp: 20.12.2025)

Zintegrowany plan działania dla gminy Sosnowiec, przygotowany w ramach realizacji projektu „WELDI – Godne i Dobre Warunki dla Nowej Lokalnej Migracji”: https://urbact.eu/sites/default/files/2025-12/IAP%20Sosnowiec%20-%20final.pdf (dostęp: 20.12.2025).

Przepisy normatywne

Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2030, Załącznik do uchwały nr 102 Rady Ministrów z dnia 17 września 2019 r. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20190001060

Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego, Załącznik nr 1 do Uchwały Zarządu Województwa Śląskiego Nr 1188/427/VI/2023 z dnia 31.05.2023 r, s. 70.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 26 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.

Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2030”: Zielone Śląskie, Załącznik do Uchwały nr VI/24/1/2020 Sejmiku Województwa Śląskiego z dnia 19.10.2020, https://www.slaskie.pl/content/strategia-rozwoju-wojewodztwa-slaskiego-slaskie-2030---zielone-slaskie.

Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, *Regionalna Polityka Rozwoju Edukacji Województwa Śląskiego*, Załącznik nr 1 do Uchwały Zarządu Województwa Śląskiego Nr 1181/427/VI/2023 z dnia 31.05.2023 r.

Ustawa z dnia 12.03.2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, Dz. U. 2022, poz. 583.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy.

Zarząd Województwa Śląskiego, *Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Fundusze Europejskie dla Śląskiego 2021-2027*, Wersja SZOP.FESL.019 z dnia 7.11.2025.

Zarząd Województwa Śląskiego, Uchwała nr 1171/130/VI/2020 Zarządu Województwa Śląskiego z dnia 27 maja 2020 roku.

Zarząd Województwa Śląskiego, Uchwała nr 1959/161/VIII/2020 Zarządu Województwa Śląskiego z dnia 26 sierpnia 2020 roku.

Nota o Autorach

dr hab. Anna Szafrańska, prof. UŚ – pracuje na stanowisku profesora w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Jej zainteresowania naukowe to: edukacja międzykulturowa, edukacja wczesnoszkolna, pedeutologia i polityka oświatowa. Autorka czterech monografii, współautorka dziewięciu (w tym opublikowanych w Republice Czeskiej, Słowacji i w Niemczech), redaktorka i współredaktorka 17 opracowań. Opublikowała ponad 180 artykułów w czasopismach w Polsce i za granicą, a także w recenzowanych opracowaniach zwartych. Wzięła udział w niemal dwustu konferencjach naukowych. Brała także udział w licznych projektach krajowych i zagranicznych, w tym koordynowała 10 (z czego trzy transgraniczne). Zrealizowała 14 naukowych staży zagranicznych (co najmniej miesięcznych), w takcie których prowadzone były badania z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

dr Kinga Konieczny-Pizoń – pracuje na stanowisku adiunkta na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest również psychoterapeutką w trakcie certyfikacji, asystentką psychodramy oraz praktykiem metody Kids' Skills – „Dam radę" i „Jestem z Ciebie dumny". Jej doświadczenie zawodowe obejmuje pracę w ośrodkach resocjalizacyjnych oraz w instytucjach świadczących wsparcie rodzinom znajdującym się w kryzysie. Zainteresowania naukowe dr Kingi Konieczny-Pizoń koncentrują się wokół pedagogiki resocjalizacyjnej, społecznej, w tym środowisk edukacyjnych dzieci z układu ryzyka oraz edukacji międzykulturowej. Autorka jednej monografii naukowej, dwóch rozdziałów w monografiach zbiorowych oraz siedmiu artykułów w czasopismach naukowych. Brała udział w ponad 28 konferencjach polskich i międzynarodowych, posiada doświadczenie w prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli (w tym w projektach transgranicznych).
dr Kinga Konieczny-Pizoń – pracuje na stanowisku adiunkta na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest również psychoterapeutką w trakcie certyfikacji, asystentką psychodramy

oraz praktykiem metody Kids' Skills – „Dam radę" i „Jestem z Ciebie dumny". Jej doświadczenie zawodowe obejmuje pracę w ośrodkach resocjalizacyjnych oraz w instytucjach świadczących wsparcie rodzinom znajdującym się w kryzysie. Zainteresowania naukowe dr Kingi Koniecznej-Pizoń koncentrują się wokół pedagogiki resocjalizacyjnej, społecznej, w tym środowisk edukacyjnych dzieci z układu ryzyka oraz edukacji międzykulturowej. Autorka jednej monografii dwóch rozdziałów w monografiach zbiorowych oraz siedmiu artykułów w czasopismach naukowych. Brała udział w ponad 28 konferencjach polskich i międzynarodowych, posiada doświadczenie w prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli (w tym w projektach transgranicznych).

dr hab. Krzysztof Lewandowski, prof. UŁ – pracuje na stanowisku profesora na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym Uniwersytetu Łódzkiego w Katedrze Gospodarki Światowej i Integracji Europejskiej. Jego zainteresowania naukowe obejmują rozwój regionalny, procesy migracyjne, politykę klimatyczną, politykę regionalną Unii Europejskiej i wykorzystanie funduszy strukturalnych w jednostkach samorządu terytorialnego oraz w przedsiębiorstwach. Jest autorem dwóch monografii oraz ponad 70 artykułów opublikowanych w Polsce i za granicą (m.in. w Niemczech, Czechach i Rumunii).

Projekt okładki
Tomasz Tomczuk

Łamanie
Tomasz Kiełkowski

Redaktor inicjujący
Paweł D. Radek

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna.
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

https://orcid.org/0000-0001-9797-2591
https://orcid.org/0000-0001-6203-8651

Edukacja międzykulturowa w regionie / Anna Szafrańska, Kinga Konieczny-Pizoń, Krzysztof Lewandowski. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2026

https://doi.org/10.31261/R.02
ISBN 978-83-226-4685-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
https://wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 00,00. Ark. wyd. 00,00. R02

Więcej informacji

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4685-4

9 788322 646854