

# Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje



Ministerstwo  
Edukacji Narodowej

IBE



INSTYTUT  
BADAŃ  
EDUKACYJNYCH

**Edukacja dzieci i uczniów  
z doświadczeniem  
migracyjnym przybyłych  
z Ukrainy – dobre praktyki  
i rekomendacje**

Warszawa 2024

**Autorzy:** Beata Papuda-Dolińska, Tomasz Knopik, Katarzyna Wiejak, Anna Błaszczak, Sonia Styrkacz, Katarzyna Mykowska

**Redakcja językowa:** Michał Pranke

**Zdjęcie na okładce:** Shutterstock.com

**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa  
tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)



Wydanie 1

ISBN 978-83-68313-26-0

DOI: 10.24131/9788368313260

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024



Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0. Nie dotyczy zdjęcia z okładki.

**Wzór cytowania:**

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Publikacja bezpłatna

Materiał został opracowany przy wsparciu konsultacyjnym z ekspertami: Michaliną Jarmuż, Jackiem Mikłasińskim, Urszulą Legawiec-Majcher, Małgorzatą Pamułą-Behrens oraz przedstawicielami departamentów Ministerstwa Edukacji Narodowej: DEW, DKO i DWM.

# Spis treści

Wstęp .....	5
1. Rekomendacje.....	6
1.1. Organizacja klas (oddziały przygotowawcze i klasy ogólnodostępne).....	6
1.2. Rozwiązania metodyczne w pracy w klasie wielokulturowej oraz z uczniem z doświadczeniem migracyjnym .....	13
1.3. Różnice programowe i zajęcia wyrównawcze.....	16
1.4. Nauczanie języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym .....	18
1.5. Nauczanie języka i kultury kraju pochodzenia .....	21
1.6. Asystentura międzykulturowa .....	22
1.7. Integracja społeczna.....	25
1.8. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna.....	30
1.9. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracyjnym .....	40
2. Bibliografia .....	45
2.1. Artykuły i monografie naukowe.....	45
2.2. Raporty.....	48
2.3. Strony internetowe .....	49

## Wstęp

Dwa lata intensywnej adaptacji do sytuacji edukacyjnej, w której wielokulturowość stała się codziennością polskiej szkoły, to czas, w którym udało się zarówno zidentyfikować główne trudności i bariery efektywnego włączania tej grupy uczniów do systemu szkolnego, jak i nakreślić kierunki projektowania ulepszonych rozwiązań. W niniejszym opracowaniu, na podstawie zidentyfikowanych problemów edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, zaproponowano szereg rekomendacji dotyczących rozwiązań w edukacji sprzyjających efektywnemu włączeniu ich do polskich szkół.

Istotną przeszkodą w integracji dzieci ukraińskich przybyłych do Polski było funkcjonowanie w oddzieleniu od rówieśników z polskiego systemu oświaty, przy pobieraniu nauki online w systemie ukraińskim. Zgodnie z wynikami badań i oczekiwaniem społecznym od 1 lipca 2024 r. obowiązuje Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2024, poz. 854). Wynika z niej, że wypłata świadczenia 800+ i Dobry Start będą uzależnione od spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w polskiej szkole. Ponadto na podstawie nowelizacji rozporządzenia MEiN z dnia 21 marca 2022 zostanie zniesiona możliwość kontynuowania edukacji online w ukraińskim systemie. Oznacza to, że każde dziecko (w wieku obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki) z Ukrainy będzie zobowiązane dołączyć do szkoły polskiej (uwzględniając również roczne przygotowanie przedszkolne). Wyjątkiem będą uczniowie, którzy 1 września 2024 r. trafią do klasy programowo najwyższej w systemie ukraińskim i w 2025 r. będą przystępować do odpowiednika matury. Pozostali uczniowie ukraińscy podlegają pod przepisy prawa oświatowego tak samo jak uczniowie polscy. Zgodnie z art. 15 ust. 1 ustawy o systemie oświaty nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. Jeśli dziecko nie spełnia tego obowiązku, jego rodzice mogą zostać ukarani grzywną (art. 20 ust. 1 ustawy o systemie oświaty). Rodzice mają obowiązek zapewnić regularne uczęszczanie dziecka do szkoły, a w razie nieprzestrzegania tego obowiązku to oni ponoszą odpowiedzialność finansową.

Do polskiego systemu oświatowego może trafić kilkadziesiąt tysięcy uczniów cudzoziemskich (dokładna liczba jest trudna do oszacowania ze względu na brak informacji o liczbie dzieci ukraińskich przebywających na terytorium RP). W wielu szkołach nastąpi zmiana strukturalna społeczności uczniowskiej, co niesie za sobą szereg wyzwań o charakterze dydaktycznym, społecznym oraz organizacyjnym, wymagających rozwiązania na poziomie systemowym.

# 1. Rekomendacje

## 1.1. Organizacja klas (oddziały przygotowawcze i klasy ogólnodostępne)

Według danych Systemu Informacji Oświatowej 4% uczniów uchodźczych uczyło się w oddziałach przygotowawczych w r. szk. 2022/2023, a pozostałe 96% uczęszczało do oddziałów ogólnodostępnych. Ponadto dane pokazują, że liczba oddziałów przygotowawczych systematycznie maleje. W 2023 r. korzystało z nich ok. 1% uczniów uchodźczych. Malejąca liczba oddziałów ma związek przede wszystkim z ich wprowadzającym charakterem – uczniowie przebywają w oddziale jedynie do końca roku szkolnego, w którym zostali przyjęci, a jeżeli nauczyciel uzna, że uczeń wystarczająco opanował język polski, aby móc uczyć się w oddziale ogólnodostępnym, to może być on w dowolnym momencie przeniesiony do oddziału ogólnodostępnego. Uczniowie z Ukrainy zostali przyjęci do oddziałów przygotowawczych w r. szk. 2021/2022, kontynuowali w r. szk. 2022/2023, w r. szk. 2023/2024 kontynuują jedynie ci uczniowie, którzy przybyli w r. szk. 2022/2023 (jest ich zdecydowanie mniej niż w na początku wojny) oraz ci, którzy dopiero trafili do polskiego systemu edukacji. W nowym r. szk. 2024/2025 ta forma kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym może być znów potrzebna ze względu na włączenie grupy uczniów ukraińskich, którzy już są w Polsce, ale do tej pory uczyli się online w systemie ukraińskim. W najnowszym raporcie CEO (Tędziągolska i in., 2024) przedstawiono trudności pracy w oddziałach przygotowawczych (obciążenie nauczycieli, bardzo duża różnorodność potrzeb uczniów, trudności wychowawcze).

### Organizacja oddziałów przygotowawczych

Dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do nauki, można organizować oddziały przygotowawcze. Rozwiązanie to, znane od dawna w polskim prawie, po napływie uchodźców z Ukrainy wykazało, że duża liczba uczniów w oddziałach, zróżnicowanie wiekowe w nich, brak integracji z uczniami polskimi, brak kontaktu z polskim językiem komunikacyjnym, brak przygotowania i doświadczenia nauczycieli do pracy w tych oddziałach to wyzwania lub trudności tej formy organizacyjnej. Nauka w oddziale przygotowawczym realizowana jest zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, ale zakłada się dostosowywanie zarówno w zakresie treści, jak i form i metod nauczania.

**Treści nauczania:** Przepisy umożliwiają dostosowanie realizowanych w szkole programów nauczania poszczególnych przedmiotów – również przez ograniczenie lub zmniejszenie wymagań w stosunku do podstawy programowej kształcenia ogólnego. Decyzja, które zajęcia będą realizowane i w jakim zakresie, zależy bardzo często od sytuacji konkretnej szkoły

(sytuacja uczniów i wynikające z niej priorytety w nauczaniu, zasoby kadrowe szkoły itp.).

**Głównym celem edukacji w oddziale powinna być praca nad tzw. językiem edukacji szkolnej, który umożliwi kontynuację pobierania nauki w klasie ogólnodostępnej.**

Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole w celu zdobywania wiedzy i umiejętności. Jest to język, jakim pisane są podręczniki szkolne i jaki jest wymagany do tworzenia tekstów pisanych. Zawiera on słownictwo specjalistyczne dla danego przedmiotu, np. matematyki, biologii itp. (Pamuła-Behrens, 2018).

**Na etapie oddziału przygotowawczego należy unikać sytuacji, w której kształcenie dotyczy treści poniżej lub powyżej możliwości poznawczych ucznia, co w perspektywie maksymalnie 2 lat edukacji w oddziale przygotowawczym może wiązać się z dużą stratą edukacyjną. Organizując pracę w oddziałach przygotowawczych, podobnie jak prowadząc standardowy proces dydaktyczny, powinno się uwzględniać realne potrzeby oraz możliwości psychofizyczne uczniów, jak również poziom kompetencji (wiedzy i umiejętności szkolnych).**

**Metody i formy nauczania:** Aby zwiększyć efektywność kształcenia uczniów w oddziale przygotowawczym, do potrzeb i możliwości uczniów tego oddziału należy **dostosować także metody i formy realizacji programów, mając na uwadze specyficzne potrzeby tej grupy uczniów w zakresie rozumienia języka polskiego**, np. metody oparte na słowie uzupełniać działaniem praktycznym lub pokazem. Ponieważ nie ma specjalnych podręczników do nauczania w oddziałach przygotowawczych, każdy nauczyciel zwykle samodzielnie przygotowuje materiały dydaktyczne, uwzględniając stopień znajomości języka polskiego przez uczniów. Jedną z najskuteczniejszych metod nauczania w takich warunkach jest CLIL (Content and Language Integrated Learning), czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Jest to takie podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (Bower i in., 2020). W kontekście oddziału przygotowawczego – nauczyciel przedmiotu jest nauczycielem uczącym w języku obcym, jednocześnie uczy treści przedmiotowych i języka polskiego.

**Rekomendacja 1.1.1. W oddziałach przygotowawczych, w których nauka odbywa się w języku polskim jako obcym dla uczniów, rekomenduje się metodę CLIL – zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Najważniejsze cechy metody CLIL:**

**1. Zintegrowane nauczanie treści i języka**

- **Nauczyciel jednocześnie uczy przedmiotu i języka polskiego, co pomaga uczniom lepiej zrozumieć materiał i szybciej opanować język.**
- **Nauczanie odbywa się po polsku, bez języka ukraińskiego.**

## **2. Autentyczność i kontekstualizacja**

- **Materiały dydaktyczne i treści nauczania są oparte na autentycznych kontekstach, co zwiększa ich użyteczność i angażuje uczniów.**

## **3. Interaktywność**

- **Metoda kładzie duży nacisk na interaktywność i aktywne uczestnictwo uczniów. Uczniowie są zachęceni do komunikowania się, zadawania pytań i współpracy w grupach.**

## **4. Zróżnicowane metody nauczania**

- **Nauczyciele stosują różnorodne metody nauczania, takie jak projekty, praca w grupach, dyskusje, prezentacje, co pozwala na różnorodność w podejściu do nauczania i zwiększa zaangażowanie uczniów.**

## **5. Adaptacja materiałów**

- **Materiały dydaktyczne są dostosowane do poziomu językowego uczniów, co pozwala na stopniowe wprowadzanie trudniejszych treści i terminologii.**
- **Wykorzystuje się materiały opracowane wizualnie oraz materiały opracowane glottodydaktycznie.**

## **6. Rozwijanie umiejętności językowych i przedmiotowych**

- **Metoda CLIL rozwija jednocześnie umiejętności językowe (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie) oraz wiedzę przedmiotową, co przyczynia się do całościowego rozwoju ucznia.**

## **7. Kultura i międzykulturowość**

- **CLIL często wprowadza elementy kulturowe, co pomaga uczniom zrozumieć i docenić różnorodność kulturową oraz przygotowuje ich do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku.**

## **8. Ocena zintegrowana**

- **Ocena postępów ucznia uwzględnia zarówno osiągnięcia w zakresie treści przedmiotowych, jak i umiejętności językowych, co daje pełniejszy obraz rozwoju ucznia (Bower i in., 2020).**

**Zróżnicowanie pod względem wieku:** W oddziałach przygotowawczych dozwolone jest łączenie klas, np. I–III oraz IV–VI, a także VII–VIII szkół podstawowych.



O ile to rozwiązanie z powodów organizacyjnych jest konieczne, o tyle należy podkreślić, że efektywna praca nad językiem edukacji szkolnej skojarzonym ze standardowymi dla danego poziomu treściami programowymi jest możliwa w **grupach jednorodnych pod względem poziomu kompetencji szkolnych (które generalnie są skorelowane z wiekiem)**. Wiele badań potwierdza, że nauczanie w grupach homogenicznych pod względem wieku jest bardziej efektywne ze względu na większą łatwość w zarządzaniu taką klasą, planowaniu treści programowych, większą równość w dostępie do zasobów i uwagi nauczyciela, co może prowadzić do bardziej sprawiedliwego środowiska edukacyjnego (Huľová i in., 2018, Magnusson i Bäckman, 2022, Ramberg, 2016).

Przydatna dla planowania nauczania mogłaby być wstępna diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności szkolnych przeprowadzona za pomocą wystandaryzowanych narzędzi, np. w języku ukraińskim.

Pomocne, szczególnie na początkowym etapie nauczania/uczenia się w oddziale przygotowawczym, może być wsparcie nauczyciela przedmiotowego przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudnioną jako pomoc nauczyciela lub w roli asystenta międzykulturowego. Rozwiązanie to pozwala efektywniej komunikować się z uczniami, w czasie gdy znajomość języka polskiego jest w procesie rozwoju. Zakończenie etapu edukacji w oddziale przygotowawczym powinno być uwarunkowane opanowaniem polskiego języka szkolnego na poziomie umożliwiającym kontynuację edukacji w oddziale ogólnodostępnym. **Potrzebne są narzędzia do pomiaru kompetencji językowej, które będą wspierać te decyzje. Zaświadczenie o uczęszczaniu do oddziału przygotowawczego powinno zawierać opis poziomu zaawansowania językowego (jak obecnie) i każdorazowo, zgodnie z Obwieszczeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, opis zrealizowanych przez ucznia zajęć edukacyjnych, posiadanych przez ucznia wiadomości i umiejętności, predyspozycje, uzdolnienia i zainteresowania ucznia.**

**Rekomendacje 1.1.2. Organizacja oddziałów przygotowawczych sprzyjająca efektywnemu przygotowaniu do kontynuacji edukacji w klasach ogólnodostępnych.**

- 1.1.2.1. Głównym celem oddziałów przygotowawczych jest opanowanie języka edukacji szkolnej w stopniu pozwalającym realizować dalej program nauczania właściwy dla danej klasy. Dobierając uczniów do oddziałów przygotowawczych, najlepiej tworzyć je na poziomie danej klasy, a jeśli konieczne jest tworzenie klas łączonych, należy wziąć pod uwagę stopień opanowania wiedzy i umiejętności programowych.**
- 1.1.2.2. Rekomenduje się pomiar poziomu znajomości języka polskiego oraz wiadomości i umiejętności szkolnych (przedmiotowych) jako wsparcie decyzji o zakończeniu edukacji w oddziale przygotowawczym.**

**1.1.2.3. Rekomenduje się opracowanie glottodydaktyczne materiałów dla ucznia i nauczyciela pomocnych w realizacji podstawy programowej z języka polskiego oraz innych przedmiotów.**

## **Transfer uczniów z oddziałów przygotowawczych do oddziałów ogólnodostępnych**

Okres nauki ucznia w oddziale przygotowawczym trwa do końca roku szkolnego, w którym uczeń został zakwalifikowany do oddziału przygotowawczego, z tym że okres ten w zależności od postępów w nauce ucznia i jego potrzeb edukacyjnych może zostać skrócony albo przedłużony, nie dłużej niż o jeden rok szkolny. Czas, jaki uczeń spędza w oddziale przygotowawczym, zależy ostatecznie od tego, czy poziom znajomości języka polskiego umożliwi korzystanie z nauki w oddziale ogólnodostępnym. Fakt ten potwierdza rada pedagogiczna.

Kluczowym zadaniem oddziału przygotowawczego, jak wspomniano wcześniej, jest intensywna nauka języka polskiego umożliwiająca kontynuowanie kształcenia w oddziałach ogólnodostępnych. **Uznanie opanowania języka polskiego za kluczowy predyktor powodzenia edukacyjnego uczniów ukraińskich w polskich szkołach zgodne jest z większością rekomendacji dotyczących kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym<sup>1</sup>.** W ramach tygodniowego wymiaru godzin w oddziale przygotowawczym prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze nie niższym niż 6 godzin tygodniowo. Oprócz tego uczniowie oddziału przygotowawczego (tak samo jak uczniowie w oddziałach ogólnodostępnych) mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z języka polskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo.

Nauka w oddziale przygotowawczym pozwala opanować język polski edukacji szkolnej, ale gdy nie dochodzi do kontaktów rówieśniczych z polskimi uczniami, ograniczone są szanse na rozwój języka komunikacyjnego. Płynne przejście z oddziału do klasy ogólnodostępnej (pod względem zarówno edukacyjnym, jak i społecznym) ułatwi **zapewnienie możliwości budowania relacji rówieśniczych już wcześniej, np. na przerwach, podczas zajęć sportowych czy też świetlicowych, uczestniczenia w wybranych zajęciach z uczniami polskimi.**

---

<sup>1</sup> Przykładowo Strand i Hessel (2018) pokazują, że biegła znajomość języka angielskiego może wyjaśnić 22% różnic w osiągnięciach uczniów z EAL (English as an Additional Language).

**Rekomendacja 1.1.3. Włączanie w miarę możliwości uczniów oddziałów przygotowawczych do wspólnych zajęć z regularnymi klasami. Uczniowie będący w oddziale przygotowawczym mogą mieć wspólny WF czy inne zajęcia z innymi klasami (np. plastykę).**

Przepisy nie określają, czy w oddziale przygotowawczym można/należy rozpocząć uzupełnianie różnic programowych, ale umożliwiają uczniom oddziałów przygotowawczych uczestniczenie w zajęciach wyrównawczych z danego przedmiotu. O ile nie taki jest cel oddziałów, o tyle czas w nich spędzony powinien umożliwić **obserwację ucznia i rozpoznanie potencjału edukacyjnego pozwalające przejść do właściwego poziomu klasy (otrzymać promocję do klasy wyższej lub pozostać na poziomie klasy aktualnej, w której uczy się w oddziale przygotowawczym).**

Po ukończeniu edukacji w oddziale przygotowawczym uczeń otrzymuje zaświadczenie lub świadectwo promujące do następnej klasy w formule ogólnodostępnej.

Sytuacją, która nie opiera się jedynie na zapisach prawnych, a pod uwagę bierze się w niej opinię rodzica ucznia, jest samo przypisanie do odpowiedniej klasy. Uczeń przyjmowany jest do szkoły i kwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr lub rok kształcenia na podstawie sumy lat nauki za granicą, a także z uwzględnieniem wieku ucznia lub opinii rodzica ucznia. Zdarza się, że uczniowie ci ze względu na trudności językowe są przypisywani do klasy niższej niż wskazywałby ich dotychczasowy tok nauki w Ukrainie. Mimo że powtórzenie klasy może przynosić korzyści edukacyjne dla ucznia (np. lepsze przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty), to wady tej ścieżki dotyczą sytuacji społecznej, w której uczeń się znajduje, uczęszczając do klasy z młodszymi dziećmi, oraz wydłużenia edukacji na danym etapie. Ponadto w Ukrainie idzie się do szkoły w wieku 6 lat. Stąd uczniowie z Ukrainy są generalnie o rok młodsi od uczniów polskich. Nie wiek jest jednak głównym kryterium brany pod uwagę przy zapisywaniu do odpowiedniej klasy, tylko suma lat nauki za granicą. Klasyfikowanie uczniów do klas ogólnodostępnych powinno zatem bazować na strategii uwzględnionej w przepisach i nie może być działaniem przypadkowym. **Nieuzasadnione są praktyki cofania uczniów z doświadczeniem migracyjnym do oddziałów niższych, gdy możliwa i najbardziej adekwatna jest edukacja w klasie odpowiadającej sumie lat nauki szkolnej.** Przydatne może być określenie na wejściu poziomu wiedzy i umiejętności programowych za pomocą wystandaryzowanych testów kompetencji, oceny funkcjonalnej poziomu uczestniczenia w szkole dokonanej przez rodziców i nauczycieli, opinii rodziców i samego ucznia w celu zdiagnozowania potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia oraz zaprogramowania odpowiedniej pomocy. **W przypadku II i III etapu edukacyjnego trzeba wziąć pod uwagę również znajomość języków obcych. Nie powinno dochodzić do sytuacji, w których uczeń posługujący się sprawnie np. językiem angielskim trafia do klasy, w której nauczany jest inny język obcy.**

**Rekomendacja 1.1.4. Decyzja o przeniesieniu ucznia z oddziału przygotowawczego do klasy ogólnodostępnej powinna uwzględniać poziom opanowania języka polskiego (komunikacyjnego oraz języka edukacji szkolnej) i umożliwiać kontynuację nauki w klasie ogólnodostępnej. Nauka w oddziale jest ograniczona czasowo. Można wykorzystać cały okres lub go skrócić w zależności od tego, czy poziom znajomości języka polskiego umożliwia naukę w oddziale ogólnodostępnym. Już w oddziale przygotowawczym należy rozpocząć pracę nad procesem integracji społecznej z polskimi rówieśnikami oraz dokonywać obserwacji funkcjonalnej uczniów, pozwalającej określić rokowania w zakresie uczestniczenia w oddziale ogólnodostępnym.**

### **Typ strukturalny klas sprzyjający wysokiej jakości edukacji**

W przypadku uczniów, którzy nie realizowali edukacji w oddziale przygotowawczym i którzy trafiają od razu do klas ogólnodostępnych, również należy zastosować przemyślaną strategię włączania do odpowiedniej klasy. Uczniowie ci nie powinni być automatycznie przypisywani do oddziałów najmniej licznych lub tylko takich, w których pracuje nauczyciel znający język ukraiński lub mający doświadczenie w pracy z uczniem przybywającym z zagranicy. Ponadto nie tylko obserwacje, ale także badania sugerują, by odpowiednio planować strukturę klasy, w której znajdują się uczniowie z doświadczeniem migracji. Kiedy w klasie są pojedynczy uczniowie z Ukrainy, wówczas uczestniczą w życiu klasy: wspólnie pracują podczas lekcji, spędzają czas na przerwach i podczas szkolnych wycieczek, nawiązują również relacje z nauczycielami. Im więcej w danej klasie było tych uczniów, tym częściej tworzyli oni swoją grupę, niechętnie integrującą się z pozostałymi (Betlej i in., 2022).

**Rekomendacja 1.1.5. Utrzymywanie w ogólnodostępnych oddziałach odpowiednich proporcji między uczniami polskimi i przybywającymi z zagranicy jest rozwiązaniem, sprzyja integracji uczniów i zapobiega tworzeniu się subgrup wewnątrz społecznej struktury klasy szkolnej.**

**Z przyczyn ważnych dla funkcjonowania społecznego nie rekomenduje się również tworzenia wyłącznie klas uczniów przybywających z zagranicy, ponieważ utrwalają one model separacyjny i nie sprzyjają integracji społecznej** (Tędziągolska i in., 2023). Dodatkowo nagromadzenie uczniów z trudnościami edukacyjnymi i emocjonalnymi sprawia, że kumulują się w nich problemy wychowawcze i trudności edukacyjne.

## 1.2. Rozwiązania metodyczne w pracy w klasie wielokulturowej oraz z uczniem z doświadczeniem migracyjnym

W obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 453) jednym z wymienionych efektów uczenia się w zakresie wiedzy jest zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania. Ponadto absolwent studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela powinien w zakresie swoich umiejętności potrafić pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego. **Weryfikacji, a następnie wstępnej standaryzacji wymaga jakość kształcenia w tym obszarze oraz zawartość programów studiów wyższych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie treści poświęconych pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym.** Badania potwierdzają, że dla większości nauczycieli praca z uczniami z doświadczeniem migracyjnym to sytuacja nieznana (Pyżalski i in., 2022; Amnesty International, 2023). Przed wejściem w życie nowego standardu nie było obowiązku uwzględniania wspomnianych treści w programach wszystkich studiów, na których byli kształceni nauczyciele, dlatego istnieje potrzeba doskonalenia kompetencji nauczycieli w tym zakresie. **Dobre przygotowanie metodyczne nauczycieli do pracy dydaktycznej z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, których potrzeby edukacyjne są zróżnicowane, jest istotną rekomendacją w aktualnej sytuacji, gdy uczniowie ci stanowią znacznie wyższy procent populacji uczniów niż kilka lat temu.**

**Rekomendacja 1.2.1. Wśród treści programowych zarówno studiów, jak i różnego rodzaju kursów i szkoleń doskonalących dla nauczycieli powinny znaleźć się rozwiązania dydaktyczne sprawdzone w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, o potwierdzonej empirycznie skuteczności (*evidence-based practice*), jak np.:**

- A. Uniwersalne projektowanie procesu uczenia się.
- B. Podstawy metodyki nauczania języka edukacji szkolnej oraz koncepcja nauczania wrażliwego kulturowo (*culturally responsive teaching – CRT*).
- C. Strategie nauczania oparte na wsparciu rówieśniczym.

Poniżej podano niektóre rozwiązania metodyczne promowane w literaturze naukowej i wykorzystywane w praktyce przy pracy z grupami zróżnicowanymi także kulturowo.

## Uniwersalne projektowanie procesu uczenia się

Jest to podejście, także w dydaktyce, którego celem jest zapewnienie **dostępności poznawczej materiału edukacyjnego zarówno w aspekcie jego prezentacji na lekcji przez nauczyciela, jak i ekspresji wiedzy i umiejętności przez ucznia**. W kontekście potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym w obszarze prezentacji istotne jest, by nauczyciel stosował różnorodne sposoby prezentacji treści, np.: komunikacji werbalnej towarzyszy pisemna; przekaz tekstowy, jak np. polecenia do zadań, jest sformułowany w języku uproszczonym, łatwym do czytania i rozumienia (*easy-to-read* – ETR); wykorzystywane są różnorodne formy pracy wspomagające rozumienie, jak np. pokaz, prezentacja audiowizualna, bezpośrednie doświadczenie. W ramach tej zasady wskazuje się na konieczność zastosowania wspólnego kodu komunikacyjnego sprzyjającego wzajemnemu zrozumieniu. Rola przejrzystości komunikacyjnej ma szczególne znaczenie dla osób, które nie posługują się biegle danym językiem (np. uczniowie przybywający z zagranicy, uczniowie dwujęzyczni), ale nie może być ograniczona tylko do tej grupy. W sytuacji występowania barier językowych nauczyciele powinni być wyposażeni w znajomość technik rozwijania komunikacji międzyjęzykowej: narzędzia do tłumaczenia elektronicznego; możliwość korzystania z wielojęzycznych słowników w internecie; wizualne, niejęzykowe wsparcie dla wyjaśniania słownictwa (zdjęcia, filmy, obrazki itp.); kluczowe pojęcia przedstawione w formie ich symbolicznej reprezentacji (np. tekstu wyjaśniającego lub równania matematycznego) z jej alternatywną formą (np. ilustracją, schematem, tabelą, modelem, nagraniem wideo, komiksem, fotografią, animacją itp.) (Chimicz i Prokopiak, 2021).

## Nauczanie wrażliwe kulturowo i podstawy metodyki nauczania języka edukacji szkolnej (JES) u nauczycieli przedmiotowych

**Podstawy w zakresie glottodydaktyki polonistycznej, czyli nauczania języka polskiego i kultury polskiej w kontekście szkolnym, powinien znać każdy nauczyciel uczący w szkole, gdyż bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy, korzysta z języka polskiego, który jest narzędziem komunikacji.** W szkole operuje się dwoma typami języka – językiem do codziennej komunikacji oraz językiem edukacji szkolnej (tzw. JES). Język edukacji szkolnej jest przedmiotem nauczania, środkiem pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, m.in. za pomocą słownictwa specjalistycznego, jest także narzędziem do samorealizacji: brak znajomości języka edukacji szkolnej opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia. Wszyscy nauczyciele i nauczycielki w szkole są nauczycielami polszczyzny. Nie dysponując wiedzą metodyczną o nauczaniu uczniów przybywających z zagranicy, mogą reagować intuicyjnie i popełniać błędy, np. upraszczając język, upraszczać również przekazywaną wiedzę. Nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym wymaga od nauczyciela znajomości procesów akwizycji, uczenia się języka obcego i drugiego oraz umiejętności dostosowania metod nauczania i treści do potrzeb i możliwości uczniów. W pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym niezbędne są wrażliwość na jego

potrzeby w zakresie języka oraz stosowanie rozwiązań dydaktycznych, które uwzględniają te specyficzne trudności (zob. metoda JES-PL, Pamuła-Behrens i Szymańska, 2018).

Według raportu CEO nauczanie języka edukacji szkolnej w szkołach praktycznie nie istnieje (występuje tylko sporadycznie), w związku z czym jedną z ważniejszych rekomendacji jest konieczność przeszkolenia wszystkich nauczycieli w zakresie zasad dostosowywania języka edukacji do różnych poziomów znajomości języka polskiego (Tędziągolska i in., 2024).

Co ważne, każdy nauczyciel powinien być zaznajomiony z koncepcją nauczania wrażliwego kulturowo (CRT), które uwzględnia i wykorzystuje różnorodność kulturową uczniów jako zasób w procesie edukacyjnym. W trakcie procesu dydaktycznego może odbywać się integracja kultury, tj. wykorzystywanie elementów kulturowych uczniów w materiałach dydaktycznych, przykładach i treściach lekcji oraz odpowiednia kontekstualizacja nauczania, czyli wiązanie nowych informacji z tym, co uczniowie już znają ze swojego doświadczenia kulturowego, co ułatwia im zrozumienie i przyswajanie nowej wiedzy (Taylor i Sobel, 2011).

### **Strategie nauczania oparte na wsparciu rówieśniczym**

Nauczanie kooperatywne, tutoring rówieśniczy, nauczanie za pośrednictwem rówieśników (PALS – *peer-assisted learning strategies*) to strategie polegające na uczeniu się we współpracy, w ramach której uczniowie bez trudności wspierają tych, którzy znajdują się w grupie ryzyka lub doświadczają trudności edukacyjnych. Pomimo długiej już tradycji pracy grupowej nauczyciele rzadko stosują wyraźne, systematyczne strategie współpracy rówieśniczej zgodne z tematyką akademicką. Chociaż nauczyciele starają się dopasować do uczniów, którzy będą współpracować produktywnie, często zaniedbują zapewnienie systematycznych wskazówek dotyczących tego, jak uczniowie powinni współpracować (Brame i Biel, 2015). Istnieje wiele dowodów na to, że **metody oparte na współpracy rówieśniczej mogą przynieść znaczące korzyści uczniom z doświadczeniem migracyjnym, zarówno w zakresie wyników akademickich, jak i integracji społecznej. Metody te powinny być przedmiotem kursów i szkoleń doskonalących dla nauczycieli.**

W związku z ustalonymi przez Ministra Edukacji w dniu 12 czerwca 2024 r. kierunkami polityki oświatowej państwa w r. szk. 2024/2025, jednym z których jest „Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego”, obowiązkowym zadaniem publicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę stała się organizacja i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli m.in. w zakresie wynikającym z ww. kierunku polityki oświatowej. Konieczność doskonalenia zawodowego nauczycieli (w tym prowadzenia kursów i innych form doskonalenia, a także opracowywania programów tego doskonalenia) przez wymienione placówki, w zakresie ustalonym kierunkami polityki oświatowej państwa, jest gwarantowana przepisami Rozporządzenia Ministra Edukacji

Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (t.j. Dz. U. z 2023 r., poz. 2738).

### 1.3. Różnice programowe i zajęcia wyrównawcze

W przypadku uczniów ukraińskich przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 różnice programowe wynikają z odmiennej konstrukcji podstaw programowych polskiej i ukraińskiej. Różnice programowe rozumiane są w tym przypadku jako rozbieżności w systemach nauczania polskim i ukraińskim (pewnych przedmiotów nie uczy się w szkole w Ukrainie). Polskie przepisy uwzględniają ten fakt, dlatego też w odniesieniu do uczniów przybyłych z Ukrainy z klas VIII szkół podstawowych w arkuszu ocen oraz na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej ucznia w miejscu przeznaczonym na wpisanie ocen z obowiązkowych zajęć edukacyjnych: muzyki, plastyki, przyrody i techniki, których nie realizuje się w ukraińskim systemie nauczania, wstawia się poziomą kreskę.

Wyrównywanie różnic programowych uczniów ukraińskich w polskiej szkole jest realizowane po polsku (a więc w języku obcym) i wymaga diagnozy wstępnej ich stanu wiedzy z danego przedmiotu i diagnozy umiejętności językowych, w tym przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej.

Uczeń przybyły z Ukrainy powinien opanować polską podstawę programową. Może nastąpić potrzeba powrotu do pewnych treści, które w polskim systemie były przerabiane wcześniej. Ponadto z uwagi na trudności językowe wyrównywanie różnic programowych w trakcie bieżącego uczestnictwa na lekcji nie zawsze jest możliwe. W związku z powyższym uczniom tym mogą zostać zaoferowane dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Są one organizowane dla uczniów, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, bo np. od tego uzależnione jest zrozumienie przez ucznia dalszych partii materiału. Celem zajęć wyrównawczych nie jest całkowite nadrobienie wszystkich treści programowych niezrealizowanych przez ucznia.

Zajęcia wyrównawcze organizowane są przez organ prowadzący i mogą trwać maksymalnie 12 miesięcy. Przeznaczone są one dla uczniów, u których nauczyciel stwierdził potrzebę uzupełnienia różnic programowych w danym przedmiocie. **Dodatkowe zajęcia wyrównawcze są prowadzone indywidualnie lub w grupach w formie dodatkowych lekcji, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Po tym czasie wsparcie ucznia może być kontynuowane w trakcie bieżącej pracy na lekcji oraz realizowane w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej** (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – t.j. Dz. U. z 2023 r., poz. 1798). Dla tych działań nie ma znaczenia ani kraj pochodzenia ucznia, ani jego status prawno-pobytowy. Przepisy wyodrębniają grupę



osób, dla których potrzeba objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną będzie wynikać z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

### **Rekomendacje 1.3. Uzupełnianie różnic programowych przez uczniów z Ukrainy.**

- 1.3.1. Zaznajomienie nauczycieli poszczególnych przedmiotów z ogólną i orientującą ramowo informacją na temat ukraińskiej podstawy programowej z danego przedmiotu (dostępną np. na stronie: <https://www.gov.pl/web/nauka/ukrainski-system-oswiaty--list-ministra-edukacji-i-nauki>) z zaznaczeniem, że stan indywidualnej wiedzy uczniów niekoniecznie oddaje założenia określone w podstawie.**
- 1.3.2. Zrezygnowanie co do zasady – tak, jak to się stało w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 maja 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2022 r., poz. 1047) – z konieczności uzupełniania różnic programowych w zakresie przedmiotów, których nie ma w ukraińskiej podstawie programowej, a są realizowane w polskiej szkole. Należy jednak mieć na uwadze, że kończąc szkołę w polskim systemie oświaty, uczeń dostaje dokument publiczny zaświadczający o poziomie wykształcenia. Zatem standardy i kryteria nauczania powinny być jednakowe dla każdego ucznia.**
- 1.3.3. Organizowanie zajęć wyrównawczych oraz dydaktyczno-wyrównawczych na podstawie wnikliwej oceny potrzeb oraz diagnozy kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem migracyjnym.**
- 1.3.4. Integracja działań nauczycieli przedmiotowych i nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla przybywających z zagranicy uczniów tak, aby zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze wyrównywały zarówno poziom wiedzy ucznia, jak i umiejętność posługiwania się językiem polskim w odmianie akademickiej (szkolnej).**
- 1.3.5. Zintegrowanie nauczania języka polskiego z nauczaniem przedmiotowym w formule tzw. miękkiego CLIL.**
- 1.3.6. Włączenie osób władających językiem kraju pochodzenia ucznia zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela w pracę metodyczną, np. podczas lekcji mogą uspoźniać terminologię, w tym nazwy własne, np. geograficzne i historyczne, ale także terminologię stosowaną na innych przedmiotach, w tym w języku poleceń.**

## 1.4. Nauczanie języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Nauczanie języka polskiego ma zasadnicze znaczenie dla procesu adaptacji, integracji i edukacji, warunkuje sukces szkolny i edukacyjny, jest warunkiem dobrostanu uczniów i uczennic. Kluczowe dla poniższych rekomendacji jest wyjaśnienie pojęć BICS, CALP i CLIL.

**BICS** – Basic Interpersonal Communication Skills (język codziennej komunikacji) to język niewymagający poznawczo, używany w znanym kontekście, w komunikacji nieformalnej, obejmujący słownictwo o wysokiej frekwencji (około 2000 słów) i proste struktury zdaniowe, używany w sytuacji małej presji.

W szkole jest to język używany na przerwie. Biegłość komunikacyjna wymaga od roku do trzech lat nauki i zależy od indywidualnych predyspozycji, odległości typologicznej języka ojczystego uczącego się od języka polskiego, stopnia immersji językowej, wieku. Często zawiera tzw. okres ciszy (milczenia).

**CALP** – Cognitive Academic Language Proficiency to język wymagający poznawczo i używany w takich formułach jak teksty pisane, wykłady. Jest nasycony specjalistyczną terminologią, zawiera słownictwo o niskiej frekwencji. Jest to język formalny, język podręczników, język abstrakcyjny. Biegłość na poziomie średniozaawansowanym wymaga minimum pięciu lat nauki. W Polsce używa się czasami skrótu JES (język edukacji szkolnej), który można uznać za odpowiednik CALP.

**CLIL** – Content and Language Integrated Learning (zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe) to takie podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednocześnie poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka.

Nauczanie języka polskiego uczniów ukraińskich uczęszczających do klas ogólnodostępnych odbywa się w dwojaki sposób: podczas realizacji zajęć przedmiotowych prowadzonych w języku polskim (nauczanie języka polskiego odbywa się obok realizacji celów programowych z danego przedmiotu) i podczas zajęć języka polskiego w formie dodatkowej, bezpłatnej nauki, która może trwać przez **24 miesiące** (celem tych zajęć jest *sensu stricto* nauczanie języka polskiego metodami charakterystycznymi dla nauki języka obcego). Uczniowie, którzy rozpoczęli już dodatkową naukę języka polskiego, będą mogli uzyskać **przedłużenie do 36 miesięcy**<sup>2</sup>. Uczniowie z Ukrainy będą więc mogli w przyszłym

---

<sup>2</sup> Tylko uczniowie, którzy rozpoczęli w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024 dodatkową naukę języka polskiego, mogą mieć okres wydłużony do 36 miesięcy. Osoby, które 1 września 2024 r. po raz pierwszy dołączą do polskiej szkoły, obowiązuje okres 24 miesięcy.

r. szk. 2024/2025 kontynuować naukę języka polskiego w formie dodatkowej nauki w wymiarze nie niższym niż 4 godziny tygodniowo. Liczba tych godzin została zredukowana z 6 do 4 – duża liczba godzin i **dotadowy ich charakter sprawiały, że były umieszczane w planach zajęć na początku lub na końcu dnia, co nie sprzyjało wysokiej frekwencji**. Ponadto część uczniów nie potrzebuje takiego wymiaru godzin języka polskiego, przez co rezygnuje z kilku godzin, utrzymując jedynie 2–3 godziny. W badaniach CEO odnotowano niską frekwencję na zajęciach języka polskiego jako drugiego oraz trudności nauczycieli w motywowaniu uczniów do uczestnictwa w nich (Tędziągowska i in., 2024).

Wymiar tygodniowy zajęć z języka polskiego powinien być elastyczny. Zajęcia te są prowadzone indywidualnie lub w grupach liczących nie więcej niż 15 uczniów. Przepisy nie wskazują, jak zajęcia te powinny być zorganizowane, co nie znaczy, że w tym obszarze powinna panować zupełna dowolność. Uczniowie uczestniczący w dodatkowych zajęciach z języka polskiego nie muszą być w tym samym wieku. **W praktyce zdarzają się międzyoddziałowe grupy, w których uczą się np. uczniowie klasy pierwszej, którzy jeszcze nie piszą, z uczniami z klasy trzeciej, którzy potrafią pisać.**

Nie ma również sprecyzowanych wymagań kwalifikacyjnych (w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz w przepisach w sprawie kształcenia osób, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw) wobec nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Do dyrektora szkoły, w której realizowane są dodatkowe zajęcia z języka polskiego, należy ocena, komu zostanie powierzone prowadzenie tych zajęć. Zgodnie ze stanowiskiem resortu edukacji dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla przybywających z zagranicy uczniów mogą prowadzić osoby, które ukończyły studia w zakresie filologii polskiej i mają przygotowanie pedagogiczne, a ponadto osoby, które ukończyły studia przygotowujące do nauczania języka polskiego jako języka obcego, oraz osoby, które ukończyły studia wyższe (w wymaganym zakresie<sup>3</sup>) i mają przygotowanie pedagogiczne, a ponadto ukończyły studia podyplomowe przygotowujące do nauczania języka polskiego lub przygotowujące do nauczania języka polskiego jako języka obcego (bądź przygotowujące z zakresu glottodydaktyki polonistycznej), a w przypadku młodszych uczniów także osoby mające kwalifikacje

---

<sup>3</sup> W przypadku studiów wyższych prowadzonych zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. są to studia wyższe w dowolnym zakresie, a w przypadku studiów prowadzonych zgodnie z przepisami obowiązującymi od dnia 3 sierpnia 2019 r., tj. od dnia wejścia w życie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 453) są to studia pierwszego stopnia i studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, których program określał efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmujące treści nauczania odpowiadające wymogom ogólnym określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub treści prowadzonych zajęć.

do prowadzenia zajęć z edukacji wczesnoszkolnej (tj. osoby przygotowane podczas studiów z zakresu metodyki nauczania języka polskiego).

W raporcie CEO (Tędziągolska i in., 2024) podkreślono, że poziom przygotowania nauczycieli do nauczania języka polskiego jako drugiego jest zróżnicowany. Mimo że nieliczni ukończyli studia glottodydaktyczne, to świadomość potrzeby profesjonalnego przygotowania rośnie.

**Rekomendacje 1.4. Organizowanie i realizowanie zajęć z języka polskiego dla uczniów z Ukrainy zgodnie z zasadami sprzyjającymi wysokiej jakości edukacji.**

**Rekomendacja 1.4.1. Czas trwania nauki języka powinien być ustalany indywidualnie w granicach elastycznego przedziału godzin (z uwzględnieniem min. 4 godzin). Zakres godzinowy tych zajęć powinien wynikać z diagnozy umiejętności posługiwania się językiem polskim w sytuacjach życia codziennego i szkolnego.**

**Rekomendacja 1.4.2. Tworzenie grup uczniów realizujących zajęcia z języka polskiego według następujących kryteriów:**

- A. Wiek uczniów – grupy wiekowo zbliżone, aby zapewnić bardziej spójne doświadczenia edukacyjne i lepszą integrację między uczniami.**
- B. Kraj pochodzenia i wynikające z tego pokrewieństwo języków lub jego brak (ze względów metodycznych wskazane jest tworzenie grup słowiańskich i niesłowiańskich, niedopuszczalne jest łączenie w jednej grupie uczniów np. z Ukrainy i Wietnamu).**
- C. Poziom wstępny języka polskiego – zawsze na podstawie diagnozy dwuskładnikowej i obejmującej stopień opanowania języka komunikacyjnego (BICS) i języka edukacji szkolnej (CALP).**

**Rekomendacja 1.4.3. Nauczanie oparte na zidentyfikowanych kompetencjach językowych uczniów (zarówno języka pierwszego, jak i drugiego). Nauczyciel powinien monitorować kompetencje w zakresie języka komunikacyjnego i języka edukacji szkolnej, uwzględniając nie tylko efekty widoczne na lekcji, ale również dokonując analizy biografii językowej ucznia oraz jego sytuacji rodzinnej i doświadczeń migracyjnych.**

**Rekomendacja 1.4.4. W planowaniu rozwoju językowego w kontekście edukacji w szkole warto podjąć współpracę z asystentem międzykulturowym, co pozwoli np. na wykorzystanie potencjału wskazanego w hipotezie współzależności języka pierwszego i drugiego.**

**Rekomendacja 1.4.5. Organizowanie i prowadzenie przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli prowadzone przez samorząd województwa, powiat lub gminę**

**różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli z zakresu glottodydaktyki oraz pracy z dziećmi i młodzieżą pochodzącą ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym.**

**Rekomendacja 1.4.5. Opracowanie materiałów do nauczania języka polskiego dla uczniów na różnych poziomach językowych, z uwzględnieniem języka edukacji szkolnej/przedmiotowej.**

## 1.5. Nauczanie języka i kultury kraju pochodzenia

Nauczanie języka i kultury kraju pochodzenia przynosi szereg korzyści dzieciom przybywającym z zagranicy. Utrzymanie kontaktu z językiem i kulturą rodzimą wspiera zachowanie tożsamości kulturowej, co ma kluczowe znaczenie dla dobrego samopoczucia psychicznego tych dzieci (Cummins, 2001). Znajomość języka rodzimego może również przyczynić się do lepszego zrozumienia i opanowania języka drugiego, co prowadzi do lepszych wyników w nauce (Thomas i Collier, 2002). W sytuacji przymusowej migracji uczniów z Ukrainy kontynuacja rozwoju języka ukraińskiego może być działaniem wspierającym w sytuacji powrotu do kraju i kontynuacji edukacji w ukraińskim systemie. Rozwiązanie takie może zapobiegać stratom edukacyjnym uczniów starszych klas, którzy do tej pory uczyli się online w szkole ukraińskiej. Wspieranie uczniów z zagranicy w zachowaniu ich narodowej, etnicznej i religijnej tożsamości, jak również w zachowaniu ich języka rodzimego jest jednym z zadań szkoły (Majcher-Legawiec, 2017, s. 248).

Dla osiągnięcia tego celu polskie szkoły mogą współpracować z placówkami dyplomatycznymi lub konsularnymi danego kraju albo stowarzyszeniami kulturowo-oświatowymi, organizując lekcje języka i kultury kraju pochodzenia uczniów.

Rozporządzeniem Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy z dnia 16.05.2024 r. nr 701 zatwierdzono Rekomendacje w sprawie stosowania zmodyfikowanych (skróconych) programów w zakresie języka ukraińskiego, literatury ukraińskiej, historii Ukrainy, geografii dla szkół średnich ogólnokształcących (<https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-vykorystannia-modyfikovanykh-prohram-zukrainskoi-movy-ukrainskoi-literatury-istorii-ukrainy-heohrafii-dlia-zakladivzahalnoi-serednoi-osvity>).

Zmodyfikowane programy nauczania są skierowane do tych uczniów, którzy nie uczęszczali do szkoły lub nie kształcili się w ramach ukraińskich programów edukacyjnych przez dłuższy czas, a także do wszystkich tych, którzy mają potrzebę nadrobienia zaległości lub powtórzenia nauki. W zmodyfikowanych programach liczba godzin jest orientacyjna i może być zmieniana przez nauczyciela w zależności od potrzeb.

Na ich podstawie placówka edukacyjna może opracować własny program nauczania.

Organizacja nauki przedmiotów programu ukraińskiego zapewnia, że dzieci przebywające za granicą pozostają związane z ukraińskim systemem edukacji.

Ponadto Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, wraz z Państwową Instytucją Naukową „Instytut Modernizacji Treści Edukacyjnych” i Instytutem Badawczym Ukrainoznawstwa, opracowało program kursu ukrainoznawstwa „Ja i Ukraina” dla szkół sobotnio-niedzielnych za granicą (<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/ukrainskimshkolam-za-kordonom>).

Materiał programu ma na celu otwarcie najjaśniejszych stron historii i kultury Ukrainy dla dzieci i młodzieży za granicą, które w oparciu o wiarygodne źródła archiwalne, dzieła literatury ukraińskiej, twórczość pieśniarską, osiągnięcia w dziedzinie sztuki, sportu i sztuki kulinarnej, udowadniają znaczenie Ukraińców w światowej cywilizacji i kulturze oraz inspirują ich do bycia godnymi swoich przodków, uczą ich zachowania niepodległości i samodzielności Ukrainy oraz obrony jej interesów na poziomie światowym.

Platforma edukacyjna „Ogólnoukraińska Szkoła Online” (<https://lms.eschool.net.ua/>) zawiera wideolekcje, a oficjalna strona internetowa Państwowej Instytucji Badawczej „Instytut Modernizacji Treści Edukacyjnych” zawiera elektroniczne wersje podręczników dla klas 1–11 (<https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyipidruchnikiv>), co pomaga zapewnić dostęp do edukacji szkolnej zgodnie ze standardami państwowymi Ukrainy.

**Rekomendacja 1.5.1. Podejmowanie współpracy szkoły z placówką dyplomatyczną lub stowarzyszeniem w celu organizacji zajęć języka i kultury kraju pochodzenia uczniów.**

## 1.6. Asystentura międzykulturowa

Zawód asystenta nauczyciela dziecka cudzoziemca w polskiej szkole istnieje od 13 lat. Taka osoba jest zatrudniana głównie jako pomoc nauczyciela. Asystent posługuje się językiem kraju pochodzenia ucznia i pełni funkcję tłumacza oraz ułatwia dzieciom cudzoziemców integrację w środowisku szkolnym.

Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa wprowadziła w art. 165 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe stanowisko asystenta międzykulturowego. **Stanowisko to zostało zatem usankcjonowane w prawie oświatowym.** Zmiana ta była od dłuższego czasu postulowana przez organizacje pozarządowe, bardzo często finansujące zatrudnianie wcześniej asystentów międzykulturowych w roli pomocy nauczyciela<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Aktualnie w przepisach pozostaje pomoc nauczyciela i asystent międzykulturowy, a w kwalifikacji zawodów znajduje się asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca oraz asystent międzykulturowy.

Ustawa nie zakłada obowiązku zatrudniania asystenta, ale daje taką możliwość. **Zatrudnienie asystenta w szkole jest możliwe w sytuacji obecności w szkole uczniów bez obywatelstwa polskiego, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki. O tym, czy asystent międzykulturowy ma zostać zatrudniony w szkole, decyduje dyrektor szkoły.**

Według wspomnianej ustawy w r. szk. 2024/2025 zniesiony zostanie wymóg przedstawiania certyfikatu potwierdzającego znajomość j. polskiego wobec cudzoziemców, którzy mają zajmować to stanowisko.

W ustawie rola asystenta międzykulturowego została opisana jeszcze bardzo ogólnie – będzie udzielał: „[...] wsparcia osobom niebędącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, a także współdziałał z ich rodzicami oraz ze szkołą”.

**Asystent międzykulturowy, podobnie jak pomoc nauczyciela, nie jest nauczycielem ani innym pracownikiem pedagogicznym i nie podlega Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.** Asystent międzykulturowy ma być pracownikiem samorządowym, a podstawą jego zatrudniania będzie Kodeks pracy.

**Rekomendacja 1.6.1. Opracowanie standardu pracy asystenta kulturowego w odniesieniu do zadań edukacyjnych regulowanych przez prawo oświatowe, który uwzględni m.in.:**

- A. Znajomość języka polskiego oraz języka kraju pochodzenia.**
- B. Znajomość systemów edukacyjnych i różnic kulturowych.**
- C. Wiedzę na temat zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.**

Kandydaci na stanowisko asystenta międzykulturowego w szkole muszą wykazywać się znajomością języka polskiego oraz języka kraju pochodzenia uczniów, którzy nie posługują się językiem polskim. Kluczowe jest, aby asystent międzykulturowy posiadał głębokie zrozumienie kontekstu kulturowego oraz różnic kulturowych między Polską a krajem pochodzenia uczniów. Na podstawie doświadczeń szkół zatrudniających asystentów międzykulturowych można stwierdzić, że pożądane kompetencje to:

- Biegłość językowa – znajomość języka polskiego oraz języka, którym posługują się uczniowie objęci wsparciem asystenta.
- Znajomość kontekstu kulturowego – dogłębne zrozumienie kultury kraju pochodzenia uczniów oraz kultury polskiej, w tym różnic kulturowych i ich wpływu na proces edukacyjny.

- Komunikacja z dziećmi – zdolność do efektywnego i empatycznego nawiązywania kontaktu z dziećmi.
- Kompetencje interpersonalne – wysokie umiejętności komunikacyjne oraz zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.
- Dyspozycyjność – gotowość do pracy w elastycznych godzinach.
- Znajomość systemów edukacyjnych – wiedza o systemie edukacyjnym w Polsce oraz w kraju pochodzenia uczniów.
- Zdolności organizacyjne i komunikacyjne – umiejętność organizacji pracy oraz skutecznej komunikacji z różnymi grupami interesariuszy.

Ze względu na fakt, że wielu uczniów otrzymuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub jest objęta pomocą psychologiczno-pedagogiczną, asystenci międzykulturowi powinni być uczestnikami **kursów rozszerzających wiedzę (kursów doskonalących) na temat zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych**. Asystent międzykulturowy powinien być zaznajomiony z procesem adaptacji kulturowej oraz z przepisami dotyczącymi praw uczniów w polskich szkołach. Ważne jest również, aby poszerzał swoją wiedzę na temat różnic kulturowych poprzez uczestnictwo w szkoleniach specjalistycznych. Zakres obowiązków asystenta międzykulturowego jest elastyczny i zależy od potrzeb uczniów, wychowawcy klasy, dyrekcji szkoły, nauczycieli, pedagoga oraz psychologa szkolnego. Niemniej jednak jego zadania koncentrują się wokół następujących obszarów:

- Tłumaczenie – udział w zebraniach szkolnych dla rodziców i opiekunów w roli tłumacza.
- Wsparcie administracyjne – pomoc rodzicom i opiekunom w wypełnianiu formalności szkolnych.
- Rejestracja uczniów – asysta przy zapisywaniu do szkoły uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
- Informowanie rodziców – przekazywanie rodzicom i opiekunom informacji o bieżących wydarzeniach i funkcjonowaniu szkoły oraz systemie edukacji w Polsce.
- Monitorowanie postępów – informowanie rodziców o postępach edukacyjnych ich dzieci.
- Wsparcie dydaktyczne – uczestniczenie w lekcjach w celu wsparcia uczniów, tłumaczenie poleceń nauczyciela oraz pomoc w odrabianiu lekcji.
- Wsparcie wychowawcze – uczestniczenie na zaproszenie dyrektora w posiedzeniach rady pedagogicznej, gdy omawiane są sprawy wychowawcze dotyczące uczniów cudzoziemców.
- Edukacja międzykulturowa – wsparcie uczniów z doświadczeniem migracyjnym w procesie adaptacji kulturowej poprzez wyjaśnianie norm i wartości obowiązujących w polskiej szkole oraz różnic kulturowych i stwarzanie okazji uczniom polskim do poznania cech i wartości innych kultur.



- Integracja społeczna – pomoc w integracji uczniów ze społecznością szkolną oraz aktywizacja do udziału w wydarzeniach szkolnych.
- Mediacja w konfliktach – pomoc w rozwiązywaniu konfliktów na tle kulturowym, narodowym, rasowym, etnicznym lub religijnym.
- Kontakt z ośrodkami dla uchodźców – w przypadku uczniów uchodźczych mieszkających w ośrodkach dla uchodźców utrzymywanie kontaktu z odpowiednimi ośrodkami.
- Organizacja wydarzeń kulturalnych – współorganizowanie wydarzeń związanych z kulturą i religią kraju pochodzenia uczniów.
- Współpraca z nauczycielami specjalistami – pedagogiem, psychologiem.

Powyższe obowiązki mają na celu wsparcie procesu adaptacji uczniów do nowego środowiska edukacyjnego oraz ułatwienie komunikacji między szkołą a rodzinami uczniów, zapewniając tym samym efektywną integrację kulturową.

## 1.7. Integracja społeczna

Dzieci przybyłe z zagranicy często zmagają się z uczuciem osamotnienia i tęsknotą za bliskimi oraz za domowym środowiskiem, które musiały opuścić. Te uczucia są powszechne i negatywnie wpływają na ich codzienne funkcjonowanie oraz zdrowie emocjonalne (IMPACT Initiatives i Save the Children, 2023). Uczniowie z Ukrainy we wszystkich grupach wiekowych wskazują na samotność jako uczucie często im towarzyszące, spowodowane brakiem głębokich przyjaźni w Polsce (Centrone i in., 2023). Zjawisko to jeszcze mocniej dotyka ukraińską młodzież pozostająca poza szkołą, która doświadcza zwiększonej izolacji, co negatywnie wpływa na jej dobrostan psychospołeczny (CARE i in., 2024).

Rodzina i bliscy odgrywają kluczową rolę w stabilizacji emocjonalnej dzieci przybyłych z zagranicy, zwłaszcza w obliczu migracyjnych niepewności (IMPACT Initiatives i Save the Children, 2023). Stabilizacja ta jest jednak utrudniona w momencie obniżonej kondycji psychicznej dorosłych i dojmującego poczucia utraty bezpieczeństwa. Badania WHO wykazały, że wysoki poziom stresu i emocjonalnego dyskomfortu wśród dzieci przybyłych z zagranicy wynika z trudności w codziennym funkcjonowaniu, co dotyczy aż 56% badanych (WHO, 2022). Doświadczenia wojny dodatkowo narażają dzieci i młodzież na syndrom stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder* – PTSD). W badaniach przeprowadzonych przez zespół Jurka i in. (2022) brak symptomów PTSD stwierdzono u 43,2% uczniów ukraińskich uczących się w klasach VII-VIII i szkołach ponadpodstawowych. Pozostałe 56,8% uczniów było zagrożonych wystąpieniem PTSD. **Wskazuje to na konieczność zapewnienia łatwej w dostępie pomocy psychologicznej i psychiatrycznej dla uczniów i ich rodzin, a także uświadomienie sobie przez nauczycieli konsekwencji PTSD dla funkcjonowania uczniów w szkole i poza nią.**

**Rekomendacja 1.7.1. Zapewnienie łatwego dostępu do wsparcia psychologicznego dla uczniów pochodzących z Ukrainy i ich rodzin. Przygotowanie kadr specjalistów w sektorze zdrowia i edukacji w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem traumy i cierpiących na zespół stresu pourazowego (ze szczególnym uwzględnieniem doświadczenia wojny).**

W niektórych szkołach za sukces integracji uznaje się całkowitą asymilację uczniów ukraińskich. **Jest to podejście szczególnie niekorzystne w sytuacji, gdy pobyt w Polsce jest traktowany przez część obywateli Ukrainy jako tymczasowy, co może prowadzić do utraty własnej tożsamości kulturowej.** Wzmoczone działania wspierające integrację są kluczowe w obecnym stanie polskiego systemu edukacyjnego. Należą do nich systemowe rozwiązania, takie jak edukacja antydyskryminacyjna i międzykulturowa (Amnesty International, 2023). Tendencja do tworzenia zamkniętych grup ukraińskich w klasach, gdzie uczniowie ukraińscy stanowią większość, utrudnia integrację z uczniami polskimi (Tędziągolska i in., 2022).

**Rekomendacja 1.7.2. Działania włączające uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji powinny przede wszystkim sprzyjać integracji i szanować narodową tożsamość samych uczniów, a także ich rodzin. Celem uczestniczenia uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty jest zapewnienie im optymalnych warunków do rozwoju i integracja, a nie asymilacja i porzucenie dotychczasowych wartości i kodów kulturowych.**

Doświadczenia szkół, które od lat nastawione są na zapewnienie dostępności edukacji dla wszystkich osób uczących się, wskazują, że stała praca na rzecz integracji uczniów i ich rodzin, budowanie zasobów partycypacyjnego modelu planowania i organizacji edukacji, pozwala relatywnie łatwiej radzić sobie z włączaniem uczniów ukraińskich (Jurek i in., 2022). Analiza dobrych praktyk w zakresie integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym (STSEM Project, 2024) pokazuje, że integracja uczniów to zadanie dla całej społeczności szkolnej, nie tylko uczniów i nauczycieli, ale też dyrekcji i pracowników niepedagogicznych, a także rodziców. Doświadczenia polskich nauczycieli wskazują na kluczowe elementy istotne dla efektywności tego procesu (Błaszczak, 2024). Pierwszym z nich jest przygotowanie klasy przyjmującej, polegające nie tylko na uprzedzeniu uczniów o pojawieniu się nowych koleżanek czy kolegów w klasie, ale przede wszystkim wypracowaniu w zespole atmosfery otwartości i wzajemnego szacunku oraz rozwiązanie istniejących konfliktów i napięć. Drugim ważnym dla przebiegu integracji elementem, wykazywanym też jako istotny czynnik w badaniach (Medarić i in., 2022), jest zaangażowanie rodziców nowych uczniów. Przekazanie im informacji dotyczących funkcjonowania szkoły, wyjaśnienie zasad pracy, organizacji roku szkolnego, roli nauczyciela czy wychowawcy, zadań uczniów itp. sprawia, że czują się spokojniejsi i mogą lepiej wspierać dziecko w procesie integracji (IMPACT Initiatives i Save the Children, 2023). Nawiązanie relacji między wychowawcą i pracownikami szkoły a rodzicami uczniów z doświadczeniem migracyjnym pozwala również na uzyskanie od rodziców dodatkowych informacji o uczniu (ważnych w procesie kształcenia i wychowania), a także ułatwia przekazanie sygnału o potencjalnych trudnościach.

Pomocne jest również zaproszenie do współpracy na rzecz integracji rodziców uczniów z klasy przyjmującej. Ważne, aby ich postawa wspierała otwartość u dzieci oraz gotowość do nawiązywania kontaktów z nowymi uczniami w klasie (Pirchio i in., 2018).

Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły są elementem podstawy programowej kształcenia ogólnego. Tym samym muszą być one uwzględniane odpowiednio w programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz programu wychowawczo-profilaktycznego na każdym etapie edukacyjnym.

Każda szkoła obowiązkowo realizuje program wychowawczo-profilaktyczny, który obejmuje:

- 1) treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz
- 2) treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

Program wychowawczo-profilaktyczny środowisko szkolne przygotowuje na podstawie przeprowadzanej corocznie analizy wyników diagnozy potrzeb rozwojowych uczniów, w tym czynników chroniących i czynników ryzyka<sup>5</sup>. Głównym celem jego realizacji jest kształtowanie właściwych postaw uczniów i przyjaznej atmosfery w szkole.

Realizowany w każdej szkole program wychowawczo-profilaktyczny powinien uwzględniać działania skierowane do uczniów, które mają za zadanie kształtować zasady współżycia społecznego, tolerancji, w szczególności: poszanowanie godności drugiego człowieka, odpowiedzialność za własne decyzje i wybory, zaufanie oraz przestrzeganie praw ucznia. Program wychowawczo-profilaktyczny powinien być modyfikowany i dostosowany do potrzeb i problemów dzieci i uczniów pochodzących z Ukrainy<sup>6</sup> (dyrektor szkoły lub placówki ustala, w porozumieniu z radą pedagogiczną i radą rodziców, potrzebę modyfikacji w danym roku szkolnym realizowanego w szkole lub placówce programu wychowawczo-profilaktycznego oraz, w razie potrzeby, modyfikuje ten program).

Program wychowawczo-profilaktyczny uchwała rada rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną. Wobec tego rodzice mają istotny wpływ na działania wychowawczo-profilaktyczne realizowane w szkole oraz na inne programy, projekty, przedsięwzięcia, inicjatywy, także te realizowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi.

Zadaniem szkoły jest budowanie partnerstwa i dobrych relacji między rodzicami, nauczycielami i uczniami, a także wskazywanie młodemu człowiekowi sposobów przeciwstawiania się przejawom nietolerancji i dyskryminacji. W procesie wychowania jednolite podejście uwzględniające tolerancję i szacunek do drugiego człowieka, ucznia,

---

<sup>5</sup> Art. 26 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r., poz. 737 z późn. zm.).

<sup>6</sup> § 13 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2023 r., poz. 2094).

uczennicy jest właściwym kierunkiem eliminowania lub minimalizowania trudnych wychowawczo sytuacji i niewłaściwych zachowań dzieci i młodzieży. Metody pracy wychowawczej zależą od szkoły i nauczycieli, którzy mają swobodę w wyborze środków dydaktycznych i metod pracy zgodnych ze współczesnymi naukami pedagogicznymi.

Innym ważnym aspektem integracji podkreślonym przez uczestników polskiej części projektu STSEM (STSEM Project, 2024; Błaszczak, 2024) jest to, że integracja uczniów to nie tylko zadanie wychowawcy, ale proces, który wymaga zaangażowania innych nauczycieli, specjalistów szkolnych oraz personelu niepedagogicznego. Wynika to z konieczności spójnego modelowania postaw przez dorosłych w szkole (Bandura, 1977; Johnson i Burns, 2023), ale również z rozszerzania działań integrujących na lekcje przedmiotowe (np. poprzez zwiększanie interakcji między uczniami w czasie zajęć) czy czujności na przejawy zachowań wykluczających w czasie lekcji i poza nimi. Ciągłe monitorowanie tego procesu i reagowanie na sytuacje wymagające zaangażowania to stały element procesu integracji, który trwa przez cały okres edukacji uczniów.

Inicjatywy podejmowane przez dyrektorów, nauczycieli i samych uczniów odgrywają kluczową rolę w adaptacji do nowego środowiska. Mogą one nie tylko ułatwić aklimatyzację, ale również sprzyjać budowaniu więzi i wzajemnego zrozumienia między uczniami. Takie wydarzenia jak Dni Kultury Ukraińskiej, Dzień Języków Słowiańskich czy Festiwal Kultur stanowią dobrą okazję do organizowania różnorodnych aktywności, które integrują społeczność uczniowską poprzez wspólne zabawy, spotkania i projekty edukacyjne. Działania te umożliwiają również pogłębienie wiedzy o różnorodności kulturowej i narodowej kolegów z klasy.

Wsparcie udzielane przez innych Ukraińców, którzy osiedlili się w Polsce przed konfliktem zbrojnym, jest kluczowe dla uczniów z Ukrainy i ich rodzin. Pomaga im szybciej adaptować się do nowej rzeczywistości i redukuje szok kulturowy poprzez dostarczanie sprawdzonych rozwiązań szytych na miarę względnie podobnych potrzeb, możliwości i ograniczeń. **Dlatego rekomenduje się angażowanie uchodźców, którzy już wcześniej (lub szybciej) zaadaptowali się w Polsce, do wsparcia uczniów ukraińskich w polskim systemie edukacyjnym, w tym do pełnienia funkcji nieformalnych i formalnych asystentów edukacyjnych.** Przykładem takiego działania jest aktywność Fundacji w Stronę Dialogu lub Centralnej Rady Romów, która zatrudnia asystentów edukacyjnych i interwentów spośród zróżnicowanej ukraińskiej społeczności romskiej (Mirga-Wójtowicz i in., 2022), aby wspierać nowych uchodźców w adaptacji. Pożądane jest również angażowanie dobrze zaadaptowanych uczniów z Ukrainy w realizację tutoringów dla rówieśników tej samej narodowości, którzy dopiero rozpoczynają proces wdrażania się do polskiego systemu edukacji. Badania wskazują, że regularne sesje z tutorem (rówieśnikiem lub osobą dorosłą) mogą znacząco przyspieszyć proces nauki języka oraz pomóc w zrozumieniu lokalnych zwyczajów i kultury. Tutorzy mogą pomagać w odrabianiu lekcji, przygotowaniach do egzaminów czy zrozumieniu nowych pojęć akademickich, co jest szczególnie ważne w przypadku uczniów, którzy mogą

mieć trudności z nadążaniem za programem z powodu barier językowych i kulturowych (CARE i in., 2024). Tutorzy mogą odgrywać role zaufanych doradców, którzy oferują wsparcie, wzmacniają motywację i podtrzymują poczucie przynależności (Hnat, 2024, Butarewicz i Potoniec, 2013).

**Rekomendacja 1.7.4. Angażowanie osób pochodzących z Ukrainy, które skutecznie przeszły już proces adaptacji (w tym również uczniów przystosowanych do uczenia się w polskim systemie edukacji), do udzielania bezpośredniego wsparcia Ukraińcom rozpoczynającym ten proces lub przejawiających trudności przystosowawcze.**

Istotny element wzmacniający proces integracji uczniów przybywających z zagranicy to zapewnienie im zaspokojenia potrzeby autonomii czy możliwości współdecydowania o procesie uczenia się (Ryan i Deci, 2018). Aby zagwarantować uczniom wpływ na decyzje dotyczące ich życia, istotny jest ich udział w tworzeniu, planowaniu, projektowaniu oraz wdrażaniu różnorodnych programów. Należy stworzyć w szkołach i innych przestrzeniach przyjaznych uczniom anonimowe i bezpieczne mechanizmy zgłaszania feedbacku, które pozwolą osobom uczącym wyrażać swoje obawy i problemy w warunkach wzmacniających otwartość i zapewniających poufność (Centrone i in., 2022).

W aktywności szkolne należy również włączać rodziców dzieci z doświadczeniem migracyjnym i postrzegać ich jako ważnych członków społeczności, a nie jedynie opiekunów poszczególnych uczniów i uczennic. Rodzice są efektywnym wsparciem edukacji szczególnie wtedy, gdy mają poczucie, że razem z nauczycielami na bieżąco troszczą się o dobro swoich dzieci, a nie są wzywani na pomoc dopiero w sytuacji, gdy personel szkoły przestaje sobie radzić (Gorski, 2013). Ponadto rodzice znają swoje dzieci z innej strony niż nauczyciele i nauczycielki. Zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej uzyskanie dostępu przez nauczycieli do informacji związanych z funkcjonowaniem pozaszkolnym uczniów przekłada się na zwiększenie efektywności kierowanego do nich wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (Domagała-Zyśk i in., 2017).

**Rekomendacja 1.7.5. Zapewnienie w procesie planowania i realizacji edukacji bezpośredniego udziału uczniów ukraińskich i ich rodzin. Zaangażowanie odbiorców wsparcia w tworzenie instrumentów pomocowych zachęci do korzystania z nich, a także pozwoli w większym stopniu dostosować ofertę do potrzeb odbiorców.**

Istotnym czynnikiem katalizującym proces integracji społecznej uchodźców jest według UNHCR (2023) **łatwy dostęp do kompleksowych informacji na temat zasobów i instrumentów wsparcia**. Przydatne w tym obszarze są: aktualizowana centralna strona internetowa prezentująca w jasny sposób ścieżkę edukacyjną wraz z formami pomocy, infolinia w języku ukraińskim i rosyjskim dla rodziców uczniów z Ukrainy, wskazany pracownik danego organu prowadzącego (poziom samorządów) oraz

przedszkola/szkoły/placówki (poziom jednostki) przygotowany do udzielania informacji na temat edukacji uczniów przybywających z zagranicy.

**Rekomendacja 1.7.6. Zapewnienie łatwego dostępu do pełnej informacji na temat zasobów i instrumentów wsparcia możliwych do wykorzystania przez uczniów ukraińskich w procesie edukacji w polskim systemie oświaty.**

## 1.8. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Uczniowie przybywający z zagranicy korzystają z nauki i opieki we wszystkich typach publicznych przedszkoli i szkół na warunkach dotyczących obywateli polskich. Zgodnie z zapisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz. U. z 2023 r., poz. 1798) uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią jedną z dwunastu grup, która powinna zostać objęta pomocą psychologiczno-pedagogiczną. **W ich przypadku potrzeba objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wynika z „trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”.** Trudności doświadczane przez tych uczniów mogą być powiązane z innymi wymienionymi w rozporządzeniu wskazaniemi do objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, takimi jak „**sytuacje kryzysowe i traumatyczne**”. **Wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy, podobnie jak w każdej populacji, jest liczna grupa dzieci i młodzieży wymagająca ponadstandardowego wsparcia ze względu na współwystępowanie z czynnikami sytuacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym i uchodźstwa niepełnosprawności czy zaburzeń neurorozwojowych.**

W r. szk. 2023/2024 5738 uczniów z Ukrainy posiadało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a 926 dzieci opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju. Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów przybyłych z Ukrainy, podobnie jak innych uczniów, mogą wynikać z niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ograniczeń środowiskowych, problemów zdrowotnych itp. Ze względu na doświadczenie uchodźstwa i wojny oraz ich konsekwencje, takie jak zespół stresu pourazowego, depresja, utrata bliskich, długotrwała rozłąka z członkiem rodziny, uczniowie z Ukrainy w większości wymagają wsparcia lub opieki psychologicznej.

Należy podkreślić, że w momencie przybycia do Polski nie wszystkie dzieci wymagające objęcia opieką psychologiczno-pedagogiczną dysponowały odpowiednimi dokumentami. Znacznym utrudnieniem w procesie rozpoznawania potrzeb jest brak dostępu do wcześniejszych diagnoz oraz informacji, jak uczeń radził sobie w szkole ukraińskiej (Tędziągolska i in., 2023). Część dzieci mimo doświadczanych trudności nie miała odpowiedniego rozpoznania, a jednym z powodów może być to, że trudności specyficzne dla danego zaburzenia rozwojowego ujawniają się w szczególnych momentach rozwojowych

(objawy zaburzenia ze spektrum autyzmu pojawiają się już we wczesnym dzieciństwie, ale mogą ujawniać się, gdy wymagania przekroczą możliwości dziecka do radzenia sobie; dysleksja ujawnia się, gdy dziecko rozpoczyna naukę czytania itp.). Zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju tej grupy uczniów jest zbyt późne lub błędne rozpoznanie zaburzeń neurorozwojowych. **Z doświadczeń praktyków wynika, że dopiero po dwóch latach obecności w systemie zaburzenia te udaje się rozpoznawać (wcześniej objawy przypisywane są trudnościom adaptacyjnym lub nieznanomości języka polskiego).**

Doświadczenia z różnych krajów, które wcześniej zmagaly się z dużą liczbą uchodźców, wskazują, że dzieci z niepełnosprawnościami są szczególnie podatne na marginalizację (Reilly, 2010). Wojenne traumy oraz konieczność opuszczenia ojczyzny pogłębiają ich problemy związane z niepełnosprawnością. Zatem zapewnienie odpowiedniego wsparcia, zarówno dla tych dzieci, jak i dla nauczycieli z nimi współpracujących, jest istotne dla efektywnego działania klasy i całej szkoły (Smith-Khan, 2013).

Innym zagrożeniem jest interpretowanie problemów uczniów (edukacyjnych, emocjonalno-społecznych) jako wynikających tylko z trudności adaptacyjnych i ignorowanie innego ich podłoża. Jak wskazują raporty dotyczące sytuacji uczniów przybyłych z Ukrainy, wielu nich z powodu przeżytej traumy wymaga diagnozy i wsparcia psychologicznego ze względu na stan psychiczny.

Każda z wymienionych sytuacji jest przesłanką do udzielenia i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu/szkole, do której uczęszcza dziecko/uczeń, we współpracy z m.in. rodzicami uczniów oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Punkt wyjścia dla zaplanowania tej pomocy stanowi ocena funkcjonalna potrzeb, obejmująca rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów przez nauczycieli i diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych przez specjalistów szkolnych. Charakterystyka potrzeb dziecka/ucznia oraz zarówno jego mocnych stron, jak i barier, w tym środowiskowych w procesie uczenia się, jest etapem inicjującym udzielanie wsparcia, a stały monitoring jego efektywności uruchamia kolejne poziomy oceny funkcjonalnej, aż do diagnozy specjalistycznej realizowanej przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej.

## **Ocena funkcjonalna i diagnoza specjalistyczna**

Definicja oceny funkcjonalnej zaproponowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki wskazuje, że to: „[...] wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia”.

W takim modelu wsparcia proces oceny funkcjonalnej i diagnozy specjalistycznej obejmuje planowanie oddziaływań interwencyjnych oraz monitorowanie ich skuteczności, a także modyfikowanie tych oddziaływań adekwatnie do potrzeb.

**Niezależnie zarówno od miejsca realizacji, jak i poziomu diagnozy (szkolna ocena funkcjonalna, psychologiczna diagnoza funkcjonalna, diagnoza specjalistyczna) proces diagnostyczny i stosowane narzędzia diagnostyczne powinny zapewniać rzetelną i trafną diagnozę możliwości ucznia.**

**Trafna diagnoza wymaga odpowiedniego przygotowania specjalistów odpowiedzialnych za jej prowadzenie, zarówno na poziomie szkolnej oceny funkcjonalnej, jak i diagnozy specjalistycznej.** W kontekście uczniów z doświadczeniem migracyjnym szczególne znaczenie mają kompetencje kulturowe, rozumiane jako „[...] wiedza, umiejętności i postawy niezbędne do pracy psychologicznej (w tym diagnozy) z osobami o różnym pochodzeniu etnicznym w kontekście ich pozostałych aspektów tożsamości (takich jak: płeć, wiek, niepełnosprawność, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny)” (Stemplewska-Żakowicz, 2011). Niemniej ważne są techniczne kompetencje diagnosty, na które składają się m.in. wybór odpowiednich metod diagnozy i efektywne stosowanie procedur diagnostycznych. Jak wskazuje raport CEO (Tędziągolska i in., 2023) **nauczyciele nie posiadają wystarczających kompetencji w zakresie oceny stanu zdrowia psychicznego uczniów**, szczególnie w odniesieniu do najtrudniejszych problemów takich jak zespół stresu pourazowego czy depresja. Co więcej, rozwoju kompetencji w tym zakresie nie traktują priorytetowo. Jest to niepokojące, ponieważ przeprowadzenie oceny funkcjonalnej wymaga współpracy zespołu składającego się z nauczycieli, specjalistów szkolnych, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej i rodziców.

**1.8.1. Rekomendacje dotyczące przygotowania nauczycieli przedmiotu i nauczycieli specjalistów (psychologów, pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych, doradców zawodowych) do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z doświadczeniem migracyjnym**

**1.8.1.1. Weryfikacja planów i programów studiów pod kątem uwzględnienia w nich zagadnień związanych z wielokulturowością i wielojęzycznością, w tym kształtowaniem kompetencji kulturowych – zgodnie z wymaganiami określonymi w przepisach Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 453).** Szczególnie istotne jest uwzględnienie w planach i programach studiów zagadnień związanych z rozwojem językowym, akwizycją języka ojczystego, rozwojem dwujęzycznym i jego specyfiką w zależności od momentu i kontekstu przyswajania języka, specyfiką zaburzeń takich, jak rozwojowe



zaburzenie językowe i rozwojowe zaburzenie uczenia się w przypadku uczniów dwu- lub wielojęzycznych.

**1.8.1.2. Weryfikacja planów i programów studiów pod kątem uwzględnienia zagadnień związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych i możliwości uczniów oraz udzielaniem wsparcia edukacyjnego uczniom z doświadczeniem migracyjnym – zgodnie z wymaganiami określonymi w przepisach Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 453).**

**1.8.1.3. Opracowanie ram programowych dla kompleksowych szkoleń doskonalących (np. w formie studiów podyplomowych, kursów) przygotowujących psychologów i pedagogów do prowadzenia procesu diagnostycznego u uczniów z doświadczeniem migracji z uwzględnieniem kontekstu wielojęzyczności i wielokulturowości.** Ich celem powinno być uwrażliwienie na stosowanie w praktyce standardów diagnozy oraz podnoszenie kompetencji diagnostycznych, m.in. umiejętności uwzględniania perspektywy osoby uczestniczącej w badaniu, w tym jej uwarunkowań kulturowych i społecznych (Krasowicz-Kupis i in., 2019).

**1.8.1.4. Opracowanie ram programowych dla kompleksowych szkoleń doskonalących (np. w formie studiów podyplomowych, kursów) przygotowujących nauczycieli przedmiotu do pracy z klasą zróżnicowaną językowo i kulturowo, w tym do rozpoznawania potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów.**

**Różnorodność językowa i kulturowa jest wyzwaniem dla całego procesu oceny funkcjonalnej czy diagnozy specjalistycznej – począwszy od nawiązania kontaktu z badanym, a w przypadku dzieci w pierwszej kolejności z jego rodzicem (opiekunem prawnym), przez rozpoznanie problemu, wybór narzędzi diagnostycznych, prowadzenie diagnozy, aż po formułowanie zaleceń.** Proces ten powinien przebiegać zgodnie ze standardami diagnozy (OSDP, 2018; Krasowicz-Kupis i in., 2018). Zarówno dziecko, jak i uczestniczący w procesie diagnozy rodzic/opiekun prawny powinni być diagnozowani w swoim języku ojczystym lub z udziałem osoby, która zna ten język (Groth-Marnat i Wright, 2016). Ograniczony zakres znajomości języka polskiego utrudnia pozyskanie od rodziców istotnych dla właściwego rozpoznania informacji o trudnościach oraz przebiegu rozwoju dziecka, a przypadku dziecka utrudnia prowadzenie procesu diagnostycznego. Pomoc asystenta kulturowego jest niezbędna w tym procesie.

## **1.8.2. Rekomendacje dotyczące procesu/przebiegu diagnozy**

- 1.8.2.1. Prowadzenie procesu diagnostycznego zgodnie z wytycznymi zawartymi w Standardach diagnozy psychologicznej i Standardach diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Wytycznymi Międzynarodowej Komisji ds. Testów.**
- 1.8.2.2. Zapewnienie dostępności osoby znającej język kraju pochodzenia dzieci i ich rodziców podczas przeprowadzanych diagnoz/badań dzieci, które nie znają języka polskiego w stopniu umożliwiającym rzetelną diagnozę.**
- 1.8.2.3. Ze względu na specyfikę przyswajania dwóch języków – prowadzenie diagnozy językowej w obu, adekwatnie do ocenianego obszaru funkcjonowania, problemu diagnostycznego oraz kontekstu diagnostycznego (Spores, 2022).**
- 1.8.2.4. Prowadzenie właściwej/adekwatnej diagnozy różnicowej w sytuacji trudności w nauce u dzieci z doświadczeniem migracji w celu ustalenia przyczyny trudności.** W kontekście nauki szkolnej szczególnie istotne jest różnicowanie zaburzeń neurorozwojowych i ograniczeń wynikających ze słabej znajomości języka polskiego. Dotyczy to w szczególności rozwojowego zaburzenia językowego, rozwojowych zaburzeń uczenia, zaburzenia ze spektrum autyzmu, w których kluczowe objawy obejmują sferę rozwoju językowego i komunikacji językowej, w tym za pomocą pisma (czytanie i pisanie). Badania pokazują, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nie otrzymują odpowiedniego rodzaju wsparcia w przypadku trudności w nauce, ponieważ za przyczynę trudności w opanowaniu czytania i pisania uznaje się ograniczone umiejętności językowe w języku edukacji szkolnej, a nie zaburzenie neurorozwojowe, jakim jest dysleksja lub na odwrót.
- 1.8.2.5. Opracowanie wytycznych (wskazówek) do Standardów diagnozy psychologicznej w edukacji dotyczących diagnozowania dzieci uczniów z doświadczeniem migracji.**

Trafność wniosków formułowanych w procesie diagnostycznym w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracyjnym wymaga stosowania różnorodnych technik, narzędzi i procedur, w których doborze i stosowaniu barierą mogą być zarówno różnice językowe, jak i kulturowe (m.in. Barzykowski i in., 2013). Częściowym rozwiązaniem, jednak niepozwalającym na udzielenie odpowiedzi na wszystkie problemy diagnostyczne, jest

stosowanie w diagnozie metod niewerbalnych i neutralnych kulturowo (*culture free* lub *culture fair*).

**Zidentyfikowanym w momencie napływu uczniów z Ukrainy do polskiego systemu edukacji problemem był brak narzędzi diagnostycznych w wersjach językowych dostępnych badanym.** W odpowiedzi na ten problem wydawcy testów z Polski i zagranicy przygotowali oraz udostępniili (bezpłatnie lub odpłatnie) szereg narzędzi w języku ukraińskim lub rosyjskim (np. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we współpracy ze współpracującymi wydawcami). **Działania te umożliwiają realizację procesu diagnostycznego, jednak ich ograniczeniem jest brak norm dla populacji uczniów ukraińskich. Odnoszenie wyników badania dzieci z Ukrainy do norm dla populacji polskiej wymaga zachowania ostrożności w procesie interpretacji wyniku.** Ukraiński wydawca Giunti Psychometrics for Ukraine udostępnił testy opracowane dla populacji ukraińskiej z normami dla tej populacji. Wybór testów jest jednak ograniczony, nie pokrywa potrzeb w zakresie diagnozy specjalistycznej. Istotne będzie zapewnienie odpowiedniego wsparcia dla nauczycieli oraz personelu poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP). W dłuższym czasie konieczne będzie dostarczenie narzędzi diagnostycznych i edukacyjnych, które umożliwią specjalistom odróżnianie potrzeb związanych z niepełnosprawnością od tych wynikających z barier kulturowych lub językowych, aby unikać niepotrzebnego przekierowywania uczniów uchodźców na ścieżkę orzecznictwa.

### **1.8.3. Rekomendacje dotyczące narzędzi diagnostycznych do oceny funkcjonalnej oraz diagnozy specjalistycznej**

- 1.8.3.1. Skatalogowanie narzędzi diagnostycznych stosowanych w diagnozie psychologicznej i pedagogicznej oraz ich ewaluacja uwzględniająca kryteria „sprawiedliwości pomiaru” (ang. *fairness*), dostępności dla osób, dla których język polski jest L2 (język drugi) i pochodzących z innych kultur.**
- 1.8.3.2. Przygotowanie listy narzędzi diagnostycznych rekomendowanych w badaniu osób z doświadczeniem migracji.**
- 1.8.3.3. Udostępnienie PPP narzędzi diagnostycznych wraz z wytycznymi do ich stosowania (narzędzia diagnostyczne w języku ukraińskim lub rosyjskim, dostosowane do możliwości językowych dzieci-uchodźców oraz testy niewerbalne i nieobciążone kulturowo).**
- 1.8.3.4. Opracowanie wytycznych dotyczących tworzenia nowych narzędzi diagnostycznych zgodnie ze standardami: Wytycznymi Międzynarodowej Komisji ds. Testów oraz Standardami dla testów stosowanych w pedagogice i psychologii (Standards for Educational**

**and Psychological Testing, opracowane przez American Educational Research Association – AERA; wersja z 2014 r.).** Aby zapewnić „sprawiedliwy” pomiar, nowo tworzone testy powinny być zgodne z ideą dostępności i uniwersalnego projektowania testów (UTD). Takie stanowisko zostało wyrażone m.in. w rezolucji Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego z 2019 roku (APA, 2019) oraz w standardach AERA. Testy zaprojektowane uniwersalnie pozwolą oceniać badanych niezależnie od cech takich jak płeć, wiek, pochodzenie językowe, kultura, status społeczno-ekonomiczny lub niepełnosprawność (AERA, 2014). W kontekście uczniów z doświadczeniem migracyjnym UTD odnosi się do zasady opracowywania testów, które uwzględniają potrzeby osób dopiero uczących się języka kraju przyjmującego i będących na różnych etapach akulturacji.

**1.8.3.5. W dłuższej perspektywie czasowej – opracowanie narzędzi diagnostycznych zgodnych z wytycznymi z punktu 1.8.3.2, które uzupełnią lukę.**

## Wsparcie edukacyjno-specjalistyczne

Wsparcie edukacyjno-specjalistyczne, podobnie jak rozpoznanie potrzeb dziecka/ucznia w tym zakresie, jest realizowane w przedszkolu/szkole oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. Skuteczność pomocy psychologicznej w wielu sytuacjach wymaga współpracy międzysektorowej m.in. z placówkami leczniczymi. **W przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która jest etapem towarzyszącym i ściśle powiązaniem z diagnozą, problem kluczowy stanowi również dostępność językowa oddziaływań wspierających**, tj. specjalistów posługujących się językiem, w którym porozumiewa się uczeń i jego rodzice/opiekunowie (najczęściej językiem ukraińskim lub językiem rosyjskim), materiałów rewalidacyjnych w tym języku, doświadczeń w terapii problemów natury psychologicznej (np. traumy). Według analiz CEO (Tędziągolska i in., 2023) brak kompetencji kadry szkół do rozpoznawania traumy w połączeniu z barierami kulturowymi w korzystaniu z pomocy psychologicznej i barierą językową (brak specjalistów ze znajomością języka) sprawiają, że potrzeby wsparcia psychologicznego wielu ukraińskich uczniów prawdopodobnie nie zostały zaspokojone (Manista-Markowska, 2024). Wspomniany raport informuje, że uczniowie ukraińscy częściej korzystali z pomocy asystentów międzykulturowych, mówiących w ich dominującym języku, niż z profesjonalnej pomocy psychologicznej. Uczniowie ci z racji trudnych doświadczeń, barier językowych, różnic programowych w większości są uczniami o tzw. zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych wymagających wsparcia. Wsparcie to może być realizowane na kilku poziomach, a rola nauczycieli i wychowawców zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinna być szczególnie uznana i uświadomiona, ponieważ

**objęcie ucznia tą pomocą w szkole nie zawsze wymaga dostarczenia opinii lub orzeczenia wydanego przez poradnię.**

**Rekomendacja 1.8.4. Zapewnienie dostępności językowej na etapie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego.**

**1.8.4.1. Zapewnienie dostępu do psychologów, psychoterapeutów znających język ukraiński zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom.**

### **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna na poziomie szkoły**

Rozpoznawanie potrzeb uczniów to jeden z podstawowych obowiązków nauczycieli, którzy mogą i powinni być inicjatorami wsparcia dla ucznia, co zostało określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach i szkołach. Wsparcie dla tych uczniów powinno być uruchamiane już na poziomie szkoły, a uczniowie ci w zdecydowanej większości **traktowani jako dzieci z grupy ryzyka, przejawiające dodatkowe potrzeby w zakresie dostosowań procesu uczenia się**. Rozpoznanie i nazwanie tych potrzeb powinno być zadaniem – w pierwszym kroku – wychowawcy i pociągać za sobą odpowiednie działania, jak np. pracę wychowawczą w odniesieniu do trudności emocjonalnych czy społecznych, pracę nad motywacją do uczenia się. Wsparcie edukacyjne, adekwatne do zidentyfikowanych potrzeb, powinno być realizowane podczas bieżącej pracy z uczniem na lekcjach i uwzględniać działania ukierunkowane na zapewnienie odpowiednich warunków do nauki (dostosowanie materiału, tempa pracy). Trudności językowe w obszarze języka edukacji szkolnej mogą być minimalizowane przez zastosowanie takich technik jak: praca na wersji elektronicznej tekstu z dostępem do internetowych tłumaczy, przygotowywanie do tekstu kluczowych pojęć w języku polskim i ukraińskim, przygotowywanie informacji, o czym będzie lekcja, definiowanie trudnych pojęć, powtarzanie instrukcji, demonstracja zadania na przykładzie, filmy z napisami, pytania zamknięte itp.

**Rekomendacja 1.8.5. Minimalizowanie wpływu trudności językowych w języku edukacji szkolnej na naukę i oddziaływania edukacyjno-specjalistyczne przez stosowanie uniwersalnego projektowania materiałów oraz adekwatne do potrzeb adaptacje.**

Drugi krok to korzystanie ze wsparcia specjalistów – psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów. Szczególną rolę na tym poziomie odgrywa pedagog specjalny, któremu według standardów zatrudnienia nauczycieli specjalistów w publicznych i niepublicznych przedszkolach i szkołach niebędących specjalnymi (Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw – Dz. U. 2022, poz. 1116) powierzono szczególne zadania związane z kreowaniem dostępnego środowiska – udzielanie

pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem lub wychowankiem, dostosowanie sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia lub wychowanka oraz jego możliwości psychofizycznych, dobór metod itp. **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być realizowana w formie m.in. zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć rozwijających umiejętności uczenia się, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne o charakterze terapeutycznym), a także porad i konsultacji.**

**Do udzielenia tego rodzaju wsparcia wystarczy rozpoznanie potrzeb, niepotrzebne są dokumenty z poradni psychologiczno-pedagogicznej.**

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym mogą potrzebować wsparcia specjalistycznego uruchamianego na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim). Warunkiem jego otrzymania jest diagnoza na poziomie poradni psychologiczno-pedagogicznej. **Należy przyspieszyć proces od rozpoznania trudności po zainicjowanie wsparcia, który obecnie jest wydłużony ze względu na przypisywanie wszystkich trudności nieznajomości języka polskiego** (czy trudności w czytaniu są wynikiem specjalnych potrzeb, czy nieznajomości języka) oraz w niektórych przypadkach opór rodziców w korzystaniu usług psychologicznych (postrzeganie korzystania z pomocy psychologa jako stygmatyzujące).

MEN wprowadziło rozwiązania ułatwiające rodzicom z Ukrainy ten proces, m.in. możliwość ubiegania się o wsparcie dla dzieci z niepełnosprawnościami bez konieczności dołączania dokumentów takich jak zaświadczenia lekarskie, opinie czy tłumaczenia przysięgłe. W komunikacie kierowanym do dyrektorów poradni psychologiczno-pedagogicznych zwrócono uwagę na to, aby:

- nie wymagać dołączania dokumentów, które nie są niezbędne do przeprowadzenia diagnozy i wydania orzeczenia;
- kwestie medyczne związane z wydaniem orzeczenia były rozstrzygane przez lekarza wchodzącego w skład zespołu orzekającego;
- uwzględniać informacje zawarte w dokumentach, które są odpowiednikami orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego – Висновок про комплексну оцінку з ІРЦ (Інклюзивно-Ресурсний Центр) / Заключение о комплексной оценке с ИРЦ (Інклюзивно-Ресурсний Центр), przy czym dokumenty te nie muszą być tłumaczone na język polski przez tłumaczy przysięgłych.

**Uczniowie z Ukrainy posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, podobnie jak uczniowie polscy, mogą uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych.**

**Po diagnozie na poziomie poradni psychologiczno-pedagogicznej uczniowie ci mają możliwość korzystania z zajęć rewalidacyjnych, korekcyjno-kompensacyjnych, których forma powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb oraz możliwości ucznia.**

**Rekomendacja 1.8.6. Budowanie i poszerzanie katalogu materiałów rewalidacyjnych w języku ukraińskim lub polskim, dostosowanych do różnego poziomu opanowania języka polskiego.**

Pomocą i wsparciem psychologicznym należy objąć również rodziców uczniów z doświadczeniem migracji, którzy nie znają polskiego systemu edukacji i zasad funkcjonowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce. Rodzice powinni w szkole/przedszkolu otrzymać:

- wyczerpujące informacje dotyczące możliwości uzyskania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkole/przedszkolu;
- informacje o możliwości dofinansowania sprzętu rehabilitacyjnego;
- wsparcie w postaci porad/szkoleń/kursów dotyczących problemów rozwojowych, edukacyjnych i wychowawczych;
- możliwość konsultacji ze specjalistą porozumiewającym się językiem ukraińskim celem zrozumienia założeń IPET-u (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) i WOPFU (Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia).

Trudności emocjonalne, traumy oraz trudności adaptacyjne to niespotykana na taką skalę kategoria problemów, z którymi postępowania uczą się nauczyciele specjaliści. **Wsparcie podmiotów zewnętrznych z sektora ochrony zdrowia, płynna współpraca z podmiotami leczniczymi to rozwiązania niezbędne do zapewnienia efektywności wsparcia.**

O funkcjonującym w Polsce trzypoziomym systemie ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży powinni wiedzieć zarówno nauczyciele, jak i rodzice dzieci z Ukrainy.

**Rekomendacja 1.8.7. Przygotowanie pakietu informacyjnego w języku ukraińskim dla rodziców o możliwościach korzystania z pomocy psychologicznej i psychiatrycznej świadczonej w ramach NFZ (trzy poziomy referencyjne opieki nad dzieckiem w kryzysie psychicznym).**

W szkołach, w których pracują specjaliści mówiący biegle po ukraińsku, uczniowie mają możliwość otrzymania pełnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a nauczyciele realizujący zalecenia wynikające z przeprowadzonej diagnozy otrzymują pomoc w zakresie przygotowania dostosowań edukacyjnych i modyfikacji programów nauczania. Zatrudnienie ze środków budżetu państwa specjalistów ukraińskojęzycznych w poradniach, szkołach

i przedszkolach, pracujących w parze z polskim pedagogiem lub psychologiem, pozwoliłoby na zapewnienie kompleksowego i efektywnego wsparcia uczniów z Ukrainy.

**Rekomendacja 1.8.8. Wyposażenie asystentów międzykulturowych w wiedzę o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz włączenie w zakres ich zadań współpracy ze szkolnymi specjalistami (psychologiem, logopedą, pedagogiem specjalnym).**

## 1.9. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracyjnym

System oceniania w polskich szkołach różni się od systemu oceniania w szkołach w Ukrainie, co komplikuje proces adaptacji i oceniania postępów uczniów Ukrainy (Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2023). W ukraińskim systemie oświaty obowiązuje 12-punktowa skala ocen. Uczniowie, którzy przystąpili do polskich szkół, funkcjonujących według 6-stopniowej skali, mieli problemy z jej zrozumieniem. Stanowiło to jeden z powodów rezygnacji z kształcenia w polskich szkołach i powrotu do zdalnego nauczania w szkołach ukraińskich (Jurek i in., 2022). Temat oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z Ukrainy należy rozważać, mając na uwadze fakt, że bardzo często są to uczniowie, którzy w sposób biegły nie posługują się językiem polskim w mowie i piśmie. To powinno znaleźć odzwierciedlenie w przepisach dotyczących oceniania tej grupy uczniów, zarówno z zachowaniem zasady równego traktowania, jak i z uwzględnieniem ich sytuacji edukacyjnej; **warto rozważyć takie zapisy w wewnątrzszkolnym systemie oceniania – wprost odnoszące się do uczniów z doświadczeniem migracyjnym.**

Polski system oświaty – choć zawiera przepisy dotyczące kształcenia uczniów przybywających z zagranicy – nie był w pełni przygotowany na przyjęcie do polskich szkół wielotysięcznej grupy młodych ludzi z Ukrainy. Wprowadzone i wielokrotnie nowelizowane przepisy regulujące pobyt i kształcenie obywateli Ukrainy w Polsce nie odnosiły się do wielu istotnych kwestii, jak np. zasady oceniania uczniów (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz. U. z 2023 r., poz. 2094). Przepis art. 165 ust. 1 i 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe stanowi, że osoby niebędące obywatelami polskimi podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na warunkach dotyczących obywateli polskich. W konsekwencji powyższego przepisu wobec uczniów z Ukrainy należało zastosować sposób oceniania taki sam, jak wobec uczniów polskich. Pewne szczególne warunki dotyczące uzyskiwania ocen klasyfikacyjnych przez uczniów ukraińskich przybyłych w pierwszym i drugim roku wojny dotyczyły zwolnienia z konieczności uzyskania ocen klasyfikacyjnych z przyrody, techniki, muzyki i plastyki. Przepisem tym objęto uczniów, którzy w latach szkolnych 2022/2023 oraz 2023/2024



kończyli lub ukończą szkołę podstawową. Ciężar samego dostosowania systemu oceniania do potrzeb i możliwości takich uczniów spoczął po stronie nauczycieli. Nie było to łatwym zadaniem – podstawową trudność stanowiła i stanowi słaba znajomość języka polskiego przez uczniów z Ukrainy. Nauczyciele brali ten aspekt pod uwagę przy ich ocenianiu.

Warto jednak wspomnieć, że zgodnie z obowiązującymi przepisami „[...] ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej”.

Przytoczone zapisy wskazują na kluczowe funkcje oceniania w procesie opisywania postępów uczniów i identyfikacji ewentualnych trudności, a także opracowywania strategii wsparcia szytych na miarę potrzeb konkretnego dziecka lub grupy. **Kluczowym zatem celem oceniania w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracyjnym jest dostarczenie im informacji zwrotnych pozwalających na bardziej efektywne uczenie się i czynienie postępów z uwzględnieniem potencjalnych ryzyk i trudności wynikających z procesu adaptacji. Ocenianie to nie może być zatem sprowadzone do punktowego wskazania w postaci stopnia, ale powinno zawierać rozbudowany zestaw wskazówek do dalszej pracy. Taka formuła powinna być również stosowana do pozostałych uczniów w klasie tak, aby nie doprowadzić do sytuacji funkcjonowania dwóch równoległych systemów.**

**Rekomendacja 1.9.1. Wzmocnienie systemu oceniania o rozbudowane spersonalizowane informacje zwrotne umożliwiające poprawę efektywności uczenia się.**

**W odniesieniu do uczniów ukraińskich należy zadbać o włączenie ich (a także ich rodziców) w proces planowania i definiowania kryteriów bieżącego oceniania.** Pomocny w tym zakresie może być wykaz ról i zadań związanych z ocenianiem zaprezentowany w poniższej tabeli. Tak rozumiane ocenianie (jako proces komunikacyjny) ma na celu większe zaangażowanie samych uczniów, a więc w sens oceniania wpisana jest pewna wizja wzmocnienia zasobów podmiotu, które zwiększą jego szansę na pozytywną adaptację do otoczenia. Ponadto kluczowa jest wiedza rodziców uczniów ukraińskich na temat systemu oświaty w Polsce (w tym obszaru związanego z ocenianiem i promowaniem), co zarówno

pozwole im efektywniej wspierać własne dzieci, jak i umożliwi konstruktywną komunikację ze szkołą.

*Role ucznia, nauczyciela i rodzica w ocenianiu jako akcie komunikacyjnym*

<b>Uczeń</b>	<b>Nauczyciel</b>	<b>Rodzic</b>
– analiza uzyskanych ocen w kontekście poczynionych postępów i obszarów do rozwoju (poprawy)	– zapewnienie zrozumiałości i przejrzystości procedury oceniania	– pozyskanie informacji na temat postępów dziecka i obszarów do rozwoju (poprawy)
– metodyczna analiza popełnionych błędów (ustalenie na podstawie otrzymanych informacji zwrotnych indywidualnych strategii osiągnięcia sukcesów i ponoszenia porażek)	– zapewnienie przekładalności oceny na strategię działania podejmowane przez uczniów	– wspieranie dziecka w „przekładaniu” uzyskanych informacji zwrotnych na konkretne działania
– identyfikacja własnych preferencji w zakresie oceniania (jakich informacji zwrotnych i w jakiej formule potrzebuję najbardziej?)	– personalizacja oceniania celem skutecznego dotarcia z informacjami zwrotnymi do każdego ucznia (np. w ramach indywidualnego profilu kompetencyjnego)	– komunikacja z nauczycielami w zakresie wyjaśnienia/doprecyzowania uzyskanych informacji zwrotnych (w sytuacji poczucia niejasności)
– analiza informacji, jakie przekazuje nauczyciel w formułowanych ocenach	– zadbanie o motywujący charakter oceniania	– wspieranie dziecka w konsekwentnym czynieniu postępów na podstawie wskazówek otrzymanych za pośrednictwem oceny
– autoewaluacja	– dostarczenie narzędzi wspomagających autoewaluację uczniów	– wspieranie dziecka w autoewaluacji

Uczeń	Nauczyciel	Rodzic
– ocena rówieśnicza (wzajemne udzielanie sobie informacji zwrotnych przez uczniów)	– dostarczenie narzędzi wspomagających ocenę rówieśniczą	– wzmacnianie postawy rzetelnego i prorozwojowego oceniania (zamiast rywalizacyjnego)
– percepcja (postawa) ocen w postaci stopni; gratyfikacje związane z ocenami jako stopniami	– wykorzystanie oceniania do pomiaru osiągnięć uczniów zapisanych w podstawie programowej	– zdystansowany stosunek do ocen jako stopni

Źródło: opracowanie własne

**Rekomendacja 1.9.2. Angażowanie samych uczniów i ich rodziców w proces ustalania i doskonalenia procesu oceniania. Wzmocni to rozumienie celów samego oceniania i jego przekładalność na strategię uczenia się i rozwoju.**

**Rekomendacja 1.9.3. Należy przygotować materiały informacyjne dla rodziców/opiekunów prawnych uczniów z Ukrainy, którzy podejmują naukę w polskich szkołach, na temat polskiego systemu oświaty, w tym m.in. etapów kształcenia, typów szkół, organizacji roku szkolnego, obowiązku szkolnego, obowiązku nauki, systemu oceniania (w odniesieniu do danej szkoły), klasyfikowania i promowania, egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminów zawodowych, Polskiej Ramy Kwalifikacji.**

Nawet w sytuacji opanowania języka polskiego w sposób zadowalający uczniowie z Ukrainy mieli trudności ze zrozumieniem treści przekazywanych podczas lekcji. Specjalistyczne słownictwo, którym nauczyciele posługiwali się w trakcie nauczania przedmiotów, takich jak np. matematyka, fizyka czy chemia, sprawiało uczniom znaczne problemy. Nauczyciele, w sposób intuicyjny, dostosowywali wymogi oceniania do potrzeb i możliwości uczniów z Ukrainy. Ogólną podstawą do podjęcia takich działań jest przepis art. 44c Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, który stanowi, że nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Ponadto Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych w § 2 pkt 4 zawiera regulację stanowiącą, że wymagania edukacyjne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole, na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz

indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów. **Powyższe ogólne normy postępowania można z powodzeniem wykorzystać do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.**

Klasyfikowanie i promowanie uczniów z Ukrainy powinno odbywać się w ten sam sposób, co klasyfikowanie i promowanie uczniów polskich. Szczególne rozwiązania w tym zakresie zastosowano w stosunku do uczniów kształcących się w oddziale przygotowawczym (zob. rozdział 1.1).

Z uwagi na fakt, że jednym z warunków ukończenia szkoły podstawowej jest przystąpienie do egzaminu ósmoklasisty, w przypadku uczniów z Ukrainy zadbano o możliwość skorzystania przez nich ze specjalnych dostosowań, jakie zostały ogłoszone w Komunikacie dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w r. szk. 2023/2024.

Dostosowanie to obejmuje zarówno formę, jak i warunki przeprowadzenia egzaminu i wymagana jest do tego pozytywna opinia rady pedagogicznej. Uczeń w trakcie egzaminu korzysta ze specjalnych arkuszy egzaminacyjnych, w których instrukcje oraz polecenia zapisano w dwóch językach: w języku polskim oraz w tłumaczeniu na język ukraiński. Spośród innych możliwych dostosowań wskazano:

- a) możliwość pisania egzaminu w oddzielnej sali;
- b) wydłużenie czasu egzaminu;
- c) zapewnienie obecności specjalisty, np. psychologa, pedagoga (może być członkiem zespołu nadzorującego), jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu ze zdającym lub zapewnienia wsparcia psychologicznego;
- d) pomoc nauczyciela (członka zespołu nadzorującego), który przed przystąpieniem ucznia do pracy odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno, po kolei, wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej, stanowiące podstawę zadań egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego;
- e) możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego w wersji papierowej lub elektronicznej;
- f) zapewnienie obecności tłumacza (z języka polskiego na język ukraiński), który – przed rozpoczęciem pracy z arkuszem egzaminacyjnym – przekazuje zdającym informacje dotyczące zasad przeprowadzania egzaminu.

Dodatkowo, zgodnie ze zmianami wprowadzonymi w Ustawie z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego

państwa (Dz. U. z 2024 r., poz. 167), w r. szk. 2024/2025 uczniowie klasy VIII będący obywatelami Ukrainy na egzaminie ósmoklasisty nie będą zobowiązani do przystępowania do egzaminu z języka polskiego. W ich przypadku obowiązkowy egzamin ósmoklasisty będzie obejmował dwa przedmioty – matematykę i język obcy nowożytny. Oczywiście mogą oni przystąpić do egzaminu z języka polskiego – na własne życzenie

Metodyka realizacji egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego wymaga jednak dalszych prac i pogłębionych badań ewaluacyjnych pozwalających na sprostanie potrzebom uczniów z doświadczeniem migracji ze zróżnicowanym okresem uczenia się w polskiej szkole (nieporównywalność sytuacji ucznia, który funkcjonuje w polskiej szkole od lutego 2022 r. w stosunku do ucznia rozpoczynającego naukę we wrześniu 2024 r.).

**Rekomendacja 1.9.4. Podjęcie intensywnych prac nad formułą dostosowań egzaminu ósmoklasisty i maturalnego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji z uwzględnieniem ich zróżnicowanego okresu adaptacji w polskim systemie edukacji.**

W opinii praktyków egzaminy zewnętrzne powinny obejmować uczniów, którzy mieli zapewniony czas, by opanować język polski w stopniu umożliwiającym nie tylko swobodną komunikację, ale i pełną partycypację w edukacji, a także by opanować podstawy programowe przedmiotów egzaminacyjnych (Tędziągowska i in., 2023). Nadal w systemie znajdować się będą uczniowie, których znajomość języka polskiego jest niewystarczająca. Należy poszukiwać rozwiązań i ścieżek kształcenia, które nie zamykają drogi do kontynuacji edukacji.

## 2. Bibliografia

### 2.1. Artykuły i monografie naukowe

American Educational Research Association (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Barzykowski, K.J., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bower, K., Cross, R., Coyle, D. (2020). CLIL in Multilingual and English-Background Contexts: Expanding the Potential of Content and Language Integrated Pedagogies for Mainstream Learning. W: K. Bower, D. Coyle, R. Cross i G. Chambers (eds.), *Curriculum Integrated Language Teaching: CLIL in Practice* (s. 3–21). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781108687867.003>

- Butarewicz, A., Potoniec, K. (2013). *Mentoring rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Edukacji i Twórczości.
- Carter, E.W., Sisco, L.G., Melekoglu, M., Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 213–227.  
<https://doi.org/10.2511/rpsd.32.4.213>
- Chimicz, D., Prokopiak, A. (2021). Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji. *Szkoła Specjalna*, 82(1), 28–38. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8059>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gorski, P.C. (2013). Building a Pedagogy of Engagement for Students in Poverty. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 48–52. <https://doi.org/10.1177/003172171309500109>
- Groth-Marnat, G., Wright, A.J. (2016). *Handbook of psychological assessment*. John Wiley and Sons.
- Hnat, K. (2024). *Mentoring jako skuteczna metoda zarządzania talentami młodych ludzi oraz ich rozwoju osobistego*. Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Huľová, Z., Rochovská, I. Klein, V. (2018). The issue of age homogeneity in groups from the kindergarten teacher's perspective. *The New Educational Review*, 53(3), 203–215.
- Johnson, M.L., Burns, E. (2023). Characteristics of effective models for classroom demonstrations. *Theory Into Practice*, 62(3), 207–218.
- Jurek, K., Betlej, A., Niewiadomska, I. (2022). *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Filipiak, E., Gruszczyńska, K. (2019). *Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji. Standardy dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. Harmonia Universalis.
- Lachowicz, B. (red.). (2021). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Magnusson, L.O., Bäckman, K. (2022). Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in the preschool – the Swedish example. *Cogent Education*, 9(1), 2109802. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2109802>

Majcher-Legawiec, U. (2017). Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 24, 243–259. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.18>

Medarić, Z., Gornik, B., Sedmak, M. (2022). What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1003759>

Ogólnopolska Sekcja Diagnozy Psychologicznej (OSDP) (2018). *Standardy diagnozy psychologicznej*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne* 22(2), 171–186.

Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL jako wsparcie w rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. W: A. Gis i in. (red.), *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku* (s. 279–293). Wydawnictwo Naukowe UAM. <https://doi.org/10.14746/amup.9788323238621>

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in Psychology* 9, art. 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>

Ramberg, J. (2016). The extent of ability grouping in Swedish upper secondary schools: A national survey. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 685–710. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929187>

Reilly, R. (2010). Disabilities among refugees and conflict-affected populations. *Forced Migration Review*, 35, 8–10.

Ryan, R., Deci, E. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Smith-Khan, L. (2013). Overcoming barriers to education for refugees with disabilities. *Migration Australia Journal*. 3, 63–67.

Spores, J. (2022). *Psychological assessment and testing: A clinician's guide*. Routledge.

Stankiewicz, K., Żurek, A. (2022). Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce. Przegląd badań. *Studia BAS*, 1(69), 109–122. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.07>

Stemplewska-Żakowicz, K. (2011). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Strand, S., Hessel, A. (2018). *Angielski jako język dodatkowy, znajomość języka angielskiego i osiągnięcia edukacyjne uczniów. Analiza danych władz lokalnych*. Bell Foundation.

Taylor, S.V., Sobel, D.M. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Brill.

Thomas, W.P., Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Collier.

## 2.2. Raporty

Amnesty International (2023). *Sytuacja uchodźców z Ukrainy w Polsce*.

<https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/06/Podsumowanie-rocznego-projektu-badawczego-Uchodzcy-z-Ukrainy-w-Polsce.pdf>

Biuro Rzecznika Praw Dziecka (2023). *Sytuacja dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*.

<https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/11/Raport-z-bada%C5%84-Rzecznika-Praw-Dziecka-Sytuacja-dzieci-z-Ukrainy-w-polskich-szko%C5%82ach.pdf>

Błaszczak, A. (2024). *Analiza dobrych praktyk w zakresie integracji uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach* [Niepublikowany raport z projektu Supporting Teachers of Students with Experience of Migration]. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

CARE International in Poland, International Rescue Committee (IRC), Save the Children Poland (2024). *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce*. [https://www.rescue.org/sites/default/files/2024-03/Out-of-School-Report\\_pl-1.pdf](https://www.rescue.org/sites/default/files/2024-03/Out-of-School-Report_pl-1.pdf)

Centrone, M.R., Gromada, A., Posylnyi, I. (2023). *Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom... Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/media/32336/file/Raport%20%E2%80%9EBez%20w%C4%85tpienia%20jest%20tu%20fajnie;%20ale%20prawdziwy%20dom,%20to%20w%C5%82asny%20dom...%E2%80%9D.pdf>

Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Norwegian Refugee Council. [ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO\\_uczniowie\\_uchodzcy\\_pazdziernik\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO_uczniowie_uchodzcy_pazdziernik_2023.pdf)

Di Maggio, A., Jacyna, M., Kolasiński, T., Kotrych, Z., Owczarek, A., Pujszo, P., Stolarski, P., Stysło, M., Witkowska, J., Żurawska, W. (2023). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*. Transatlantic Future Leaders Forum dla Ministerstwa Edukacji i Nauk. [https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny\\_web.pdf](https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf)



IMPACT Initiatives, Save the Children (2023). *Experiences, needs and aspirations of children, adolescents and caregivers displaced from Ukraine*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Experiences-Needs-and-Aspirations-of-Children-Adolescents-and-Caregivers-Displaced-from-Ukraine-1.pdf>

Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., Talewicz, J. (2024). *Jesteśmy nigdzie. Sytuacja dzieci romskich z Ukrainy w świetle badań partycypacyjnych*. Fundacja w Stronę Dialogu. <https://fundaciawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2024/03/RAPORT-wersja-PL.pdf>

Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M. (2022). *Prawa człowieka, potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce. Sprawozdanie z działalności badawczej i interwencyjnej*. Centralna Rada Niemieckich Sinti i Romów. <https://fundaciawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Prawa-czlowieka-potrzeby-i-dyskryminacja.pdf>

NIK (2024). *Dzieci cudzoziemców w Polsce*. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>

Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. [https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd\\_process\\_download=1&download\\_id=11878](https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878)

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport\\_Uczniowie\\_uchodzcy\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_CEO\\_wrzesien\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzcy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf)

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/przedstawiamy-raport-uczniowie-i-uczennice-z-ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-2023-24>

UNHCR (2023). *Global compact on refugees indicator report*. <https://www.unhcr.org/what-we-do/reports-and-publications/data-and-statistics/indicator-report-2023>

## 2.3. Strony internetowe

Brame, C.J., Biel, R. (2015). *Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively>

Fundacja w Stronę Dialogu (2024). *Aktywności zespołu interwencyjnego, zaangażowanie osób uchodźczych, zaangażowanie mentorów.* <https://fundacjawstronedialogu.pl/zespolemobilny-fundacji-niesie-pomoc-marzec>

Narodowy Fundusz Zdrowia. (2024). *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.* <https://www.nfz.gov.pl/dla-pacienta/informacje-o-swiadczeniach/ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy>

Pharos (2024). *Program Pharos.* <https://www.pharos.nl>

Polska Agencja Prasowa (2024). *Komponent ukraiński w szkołach. Nowe zadanie dla polskiej oświaty.* Portal Samorządowy. <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/komponent-ukrainski-w-szkolach-nowe-zadanie-dla-polskiej-oswiaty,533619.html>

STSEM Project (2024). *STSEM: Integration practices for students with migration experience.* <https://www.umcs.pl/pl/supporting-teachers-of-students-with-experience-of-migration,29645.htm>

WHO (2022). *New research reveals how war-related distress affects mental health of Ukrainian refugees in Poland.* <https://www.who.int/europe/news/item/19-12-2022-new-research-reveals-how-war-related-distress-affects-mental-health-of-ukrainian-refugees-in-poland>