

---

# Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy



Autorzy i autorki:

Adelaide Di Maggio

Magdalena Jacyna

Tadeusz Kolasiński

Zuzanna Kotrych

Ania Owczarek

Paweł Pujszo

Przemysław Stolarski

Martyna Stysło

Justyna Witkowska

Weronika Żurawska

Projekt okładki:

Paweł Mildner

Projekt i skład graficzny:

Olek Modzelewski

Korekta i redakcja:

Jakub Pytel

Publikacja powstała z inicjatywy fundacji

Transatlantic Future Leaders Forum.

© Transatlantic Future Leaders Forum

Teksty udostępniane na licencji Creative Commons.

Uznanie autorstwa na tych samych warunkach 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

Publikacja jest rozpowszechniana bezpłatnie.

Opublikowano 16 marca 2022

# STRESZCZENIE

Celem raportu jest przedstawienie Ministerstwu Edukacji i Nauki (MEiN) propozycji rozwiązań systemowych, pomocnych w integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Publikacja stanowi syntezę informacji na temat ukraińskiego systemu edukacji, globalnych perspektyw względem edukacji uchodźców oraz kluczowych wyzwań w kontekście trwającego kryzysu. Wykorzystanie rekomendacji zależne jest jednak od rozwoju sytuacji uchodźczej oraz zasobów MEiN.

*W wyniku inwazji rosyjskiej, z Ukrainy do Polski uciekło już  
1,8 miliona uchodźców.*

*Według szacunków połowa z nich to dzieci w wieku szkolnym.*

16 marca 2022

# Podsumowanie rekomendacji:

Podsumowaniem raportu są rekomendacje dla Ministerstwa Edukacji i Nauki, podzielone na cztery obszary tematyczne: (I) integracja; (II) współpraca; (III) komunikacja; (IV) logistyka.

## INTEGRACJA

Zapewnienie samorządom nowych funduszy celowych lub zwiększenie subwencji oświatowej na:

- Zapobieganie skutkom dłuższych przerw w nauce i przyspieszenie procesu adaptacyjnego,
- Zwiększenie liczby etatów w szkołach,
- Pokrycie kosztów wydłużonego czasu otwarcia placówek,
- Dodatkowe wsparcie psychologiczne dla nowych uczniów i uczennic.

Opracowanie oraz dystrybucja materiałów wspierających samorządy, szkoły, edukatorów i rodziców w(e):

- Wdrażaniu edukacji wielokulturowej,
- Wykorzystaniu technik pracy zespołowej,
- Zapewnieniu możliwości aktywnego uczestniczenia i poczucia sprawczości dla rodziców dzieci-uchodźców oraz szerszej społeczności,
- Zapewnieniu możliwości nauki języka polskiego (z wykorzystaniem książek, platform edukacyjnych itp).

## WSPÓŁPRACA

Koordynacja i finansowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi i inicjatywami społecznymi, pomocnymi w edukacji i integracji osób uciekających z Ukrainy w szkołach przyjmujących dzieci-uchodźców.

Koordynacja gromadzenia i udostępniania szkołom informacji, danych kontaktowych i dostępnych zasobów dot. osób oraz organizacji pracujących wcześniej w systemie oświaty w Ukrainie.

Wspieranie oddolnych inicjatyw przez gromadzenie, dokumentowanie oraz

udostępnianie materiałów oraz wzorców najlepszych praktyk samorządom, dyrekcjom szkół, nauczycielom i rodzicom.

## **KOMUNIKACJA**

Publikacja w języku ukraińskim kluczowych dokumentów i przekazanie ich samorządom z przeznaczeniem do pracy z uchodźcami.

Wydanie przez MEiN spójnej interpretacji wskazującej w jakich obszarach podstawy programowe systemów edukacyjnych Polski i Ukrainy są komplementarne.

Wydanie przez MEiN spójnych wytycznych oceniania umiejętności uczniów i uczennic ukraińskich na podstawie świadectw i ocen uzyskanych w Ukrainie.

## **LOGISTYKA**

Koordinacja kluczowych procesów konsultacyjnych z przedstawicielami samorządów, szkół, edukatorów, rodziców i organizacji pozarządowych.

Koordinacja i finansowanie polskich i ukraińskich internetowych platform edukacyjnych do wykorzystania jako narzędzi wspierających edukatorów oraz rodziców.

Tworzenie wiarygodnych baz danych.

Ułatwienie, w razie potrzeb, implementacji systemu zmianowego (na wybranych poziomach edukacji i regionalnie).

## SPIS TREŚCI

<b>1.</b>	<b>PUNKT WYJŚCIA: PORÓWNANIE SYSTEMÓW EDUKACJI W POLSCE I W UKRAINIE</b>	<b>8</b>
1.1.	Struktura systemu oświaty	8
1.2.	Podstawa programowa	8
1.3.	Liczba i struktura zajęć	9
1.4.	Dwa równoległe systemy: Nowa Ukraińska Szkoła (NUS) i dawny system	9
1.5.	Analiza reformy Nowej Ukraińskiej Szkoły	10
1.6.	Przedszkola	10
1.7.	Liczebność klas	10
1.8.	Wyniki systemu ukraińskiego według PISA	11
<b>2.</b>	<b>TWORZENIE ODPOWIEDZI NA WYZWANIA STAWIANE PRZEZ EDUKACJĘ UCHODźCÓW</b>	<b>12</b>
2.1.	Edukacja uchodźców	12
2.2.	Wyzwania w edukacji dzieci-uchodźców	12
2.3.	Fundamentalne założenia dla skutecznego włączenia dzieci-uchodźców do systemu	13
2.4.	Holistyczne zaangażowanie ukraińskich społeczności w proces integracji	14
2.5.	Tworzenie doświadczeń edukacyjnych sprzyjających sprawiedliwości edukacyjnej	14
<b>3.</b>	<b>PRZEGLĄD NAJLEPSZYCH PRAKTYK Z WYBRANYCH KRAJÓW OECD</b>	<b>18</b>
3.1.	Wprowadzenie ucznia do systemu oraz integracja ze środowiskiem	18
3.2.	Wczesna ocena umiejętności i indywidualny plan nauki	19
3.3.	Bieżące wsparcie językowe	19
3.4.	Dostęp do edukacji przedszkolnej i zawodowej	19
3.5.	Środowisko nauki i wsparcie pedagogiczne	20
3.6.	Szkoła wspierająca budowanie inkluzywnej społeczności	20
3.7.	Wsparcie zdrowia psychicznego	20
3.8.	Monitoring postępu i planowanie dalszych inicjatyw	21
<b>4.</b>	<b>NAJWAŻNIEJSZE WYZWANIA W WARUNKACH POLSKICH</b>	<b>21</b>
4.1.	Wyzwania językowe	21
4.2.	Zasoby - brak nauczycieli	23
4.3.	Różnice strukturalne - problem ostatnich klas	23
4.4.	Dwie szkoły pod jednym dachem	24
4.5.	Stworzenie podstaw edukacji wielokulturowej	26
4.6.	Specjalne Potrzeby Edukacyjne (SPE)	27
4.7.	Ograniczone wsparcie psychologiczne	28
4.8.	Edukacja obywatelska	29

<b>5.</b>	<b>OBSZARY WSPÓŁPRACY MEIN Z INNYMI PODMIOTAMI</b>	<b>29</b>
5.1.	Współpraca z GovTech i wykorzystanie rozwiązań technologicznych w integracji	29
5.2.	Analiza wykorzystania wsparcia instytucjonalnego UE w implementacji programów	32
5.3.	Współpraca ekspercka i akademicka	34
5.4.	Wsparcie ONZ i EBOR	34
5.5.	Współpraca z inicjatywami oddolnymi	34
<b>6.</b>	<b>REKOMENDACJE DLA MEIN ORAZ STRATEGIA ICH WDROŻENIA</b>	<b>35</b>
	Integracja	35
	Współpraca	37
	Komunikacja	38
	Logistyka	38
	<b>PODZIĘKOWANIA</b>	<b>40</b>
	<b>ANEKS 1. PROPONOWANE FAZY INTEGRACJI</b>	<b>41</b>
	Faza 1. (do końca roku szkolnego 2021/2022)	41
	Faza 2. (okres wakacji)	42
	Faza 3. (rok szkolny 2022/2023)	42
	<b>ANEKS 2. INSTYTUCJE, ORGANIZACJE POZARZĄDOWE I GRUPY BADAWCZE</b>	<b>43</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>45</b>



# 1. Punkt wyjścia: porównanie systemów edukacji w Polsce i w Ukrainie

## 1.1. STRUKTURA SYSTEMU OŚWIATY

W Ukrainie nauka w 99% odbywa się w placówkach publicznych (PISA, 2018). Ukraiński system oświaty przeszedł w 2018 roku reformę pod nazwą Nowa Ukraińska Szkoła (NUS). Obecnie proces kształcenia przewiduje trzy etapy edukacyjne, których absolwent uzyskuje pełne wykształcenie średnie:

1. Szkoła podstawowa początkowa (ua. *початкова*, klasy 1-4),
2. Szkoła podstawowa dalsza (ua. *базова*, klasy 5-9),
3. Szkoła średnia: licea i szkoły zawodowe (klasy 10-12).

Przed wprowadzeniem zmian proces kształcenia trwał 11 lat – w ramach reformy NUS wydłużono ostatni etap edukacyjny i dodano dwunastą klasę. Każdy z etapów edukacyjnych kończy się egzaminem państwowym. Egzamin po szkole podstawowej ma służyć jedynie do oceny pracy szkoły – nie warunkuje promocji do następnego etapu. Otrzymanie pozytywnego wyniku z egzaminu po klasie dziewiątej warunkuje przyjęcie do szkoły średniej i szkoły zawodowej, a egzamin po klasie jedenastej i po szkole zawodowej – wstęp na studia.

Dodatkowo po dziewiątej klasie, uczeń może wybrać naukę w 2-3-letniej lub 3-4-letniej szkole zawodowej, której ukończenie skutkuje uzyskaniem dyplomu "młodszego specjalisty" (nie ma odpowiednika tego dyplomu w polskim systemie ENIC-NARIC Polska, 2019, s. 8). Ukraiński Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) odpowiada europejskiemu, a zatem i polskiemu, jest jednak jeszcze w fazie implementacyjnej z systemu dziesięciopozomowego na ośmiopozomowy (European Training Foundation, 2021).

## 1.2. PODSTAWA PROGRAMOWA

Ukraińska podstawa programowa jest dokumentem opisanym według podobnej do polskiej metodologii legislacyjnej skupionej na efektach nauczania. Dostępne są szczegółowe podstawy dla edukacji wczesnoszkolnej, dalszej podstawowej i licealnej. Rekomendujemy MEiN przekład i analizę tych materiałów oraz wydanie spójnej interpretacji wskazującej podobieństwa i różnice w programach, którą w zwięzłej formie należy udostępnić nauczycielom.

Na tym etapie brak klasycznych ocen, powinna być ograniczona liczba zadań domowych, a większy nacisk położony na gry, zabawy, a także pracę grupową. Jak informują Pacewicz i Zacharuk (2017): praca grupowa, zwłaszcza na

pierwszych etapach edukacji, jest znaczącym elementem ukraińskiej edukacji. Od klasy trzeciej zaczyna się przechodzenie do ocen opisowych i pozycjonujących, a od klasy piątej stawianie ocen w skali od 1 (najniższa) do 12 (najwyższa). Po ukończeniu klas czwartej i dziewiątej uczniowie i uczennice piszą test sprawdzający kompetencje zgodne ze standardami kształcenia (w latach 2020 i 2021 test nie został przeprowadzony ze względu na pandemię COVID-19).

Na dalszym etapie, od klasy 5. szkoły podstawowej, nauczane są następujące przedmioty: język ukraiński, literatura ukraińska, pierwszy język obcy (zazwyczaj j. angielski), literatura światowa, historia, matematyka, przyroda, informatyka, podstawy zdrowia czy wychowanie fizyczne. W klasie 6. lekcje przyrody zastępuje geografia i biologia, czasem zostaje dodany drugi język obcy. Niektóre szkoły uczą także języka mniejszości etnicznych i narodowych, które są obecne w danym regionie. W klasach 7-9 do programów dodaje się fizykę i chemię, a matematykę zastępuje algebrą i geometrią. Dodatkowo dzieci mogą wybrać zajęcia z muzyki, plastyki, technologii oraz drugiego języka. W liceum nauczane są następujące przedmioty: język ukraiński, literatura ukraińska, język angielski, drugi język obcy, literatura światowa, historia Ukrainy, historia świata, edukacja obywatelska, matematyka (algebra oraz początki analizy i geometrii), biologia i ekologia, geografia, fizyka, chemia, obronność Ukrainy, oraz do wyboru: plastyka/muzyka, technologie, informatyka, podstawy przedsiębiorczości.

W niektórych szkołach, w klasach 1-4, edukacja może przebiegać w języku mniejszości etnicznych lub narodowych obecnych w danym regionie. Jednak uczniowie stopniowo przechodzą do nauki w języku ukraińskim, ponieważ od klasy piątej edukacja odbywa się całkowicie w tym języku.

### 1.3. LICZBA I STRUKTURA ZAJĘĆ

Ogólne porównanie podstaw programowych ukraińskiej i polskiej pokazuje, że całkowita liczba godzin nauki w tygodniu jest zauważalnie wyższa w Ukrainie – średnio 24 godz. tygodniowo w I etapie edukacyjnym (20 godz. w Polsce) oraz średnio 33 godz. tygodniowo w II etapie edukacyjnym (27,5 godz. w Polsce). Porównanie ramowych programów nauczania pokazuje, że różnica wynika głównie z wyższej liczby godzin poświęconych na naukę języka ojczystego, wynoszącej średnio 10 godz. tygodniowo w systemie ukraińskim i 5 godz. w systemie polskim. Dysproporcja wynika ze zwiększonej liczby godzin nauki języka ukraińskiego i literatury zgodnie z NUS.

System ukraiński przyjmuje inny od polskiego czas trwania lekcji. W klasie pierwszej lekcja trwa 35 min., w klasach od drugiej do czwartej trwa 40 min., a w klasach od piątej do jedenastej – 45 min. Przerwy międzylekcyjne trwają odpowiednio: w klasach od pierwszej do czwartej – 15 min. i jedna przerwa 30 min.; w klasach od piątej do jedenastej – 10 min. i jedna przerwa 30 min.

### 1.4. DWA RÓWNOLEGE SYSTEMY: NOWA UKRAIŃSKA SZKOŁA (NUS) I DAWNY SYSTEM

Według danych ukraińskiego MEiN na poziomie szkoły podstawowej (klasy 1-11) w roku szkolnym 2021/22 uczyło się 4,2 miliona uczniów i uczennic. Nauka przebiega według dwóch systemów: w klasach 1-4 (40.47% wszystkich uczniów i uczennic) dzieci uczą się według zreformowanego systemu NUS; w klasach

5-11 (59.53% wszystkich uczniów i uczennic) nauka przebiega według systemu sprzed reformy.

Wprowadzone w 2018 r. zmiany objęły tylko tych uczniów i te uczennice, którzy jeszcze nie rozpoczęli danego etapu edukacji. Oznacza to, że pierwszy rocznik, który uczy się według nowego programu jest obecnie w czwartej lub piątej klasie (w przypadku programu pilotażowego NUS), a uczniowie w klasach 5-11 realizują podstawę programową według zasad z roku 2001/2002. Klasa dwunasta jeszcze nie funkcjonuje, a jej pierwszy rocznik planowo rozpocznie naukę w 2029 roku.

### 1.5. ANALIZA REFORMY NOWEJ UKRAIŃSKIEJ SZKOŁY

Reforma NUS podkreśla rozwój kompetencji miękkich i już od pierwszych lat w szkole kładzie większy nacisk na zajęcia praktyczne czy przedmioty typu STEM (nauka, technologia, inżynieria, matematyka). Według NUS nauka rozpoczyna się w wieku 6. lat. Podobnie jak w Polsce, pierwsze dwa lata poświęcone są nauce podstawowych umiejętności czytania i pisania. W czasie tworzenia reformy NUS ukraińscy eksperci nawiązali liczne kontakty z polskimi instytucjami edukacyjnymi (CKE, MEiN, ORE), a niektóre rozwiązania były wzorowane na polskim systemie edukacji.

Pierwszy rocznik szkoły podstawowej dalszej ma, według programu NUS, rozpocząć naukę w roku szkolnym 2022/2023. W klasach 5-6 szczególną wagę przywiązuje się do nauki języka ukraińskiego i wprowadzenia do tematu obywatelskości, a edukacja w klasach 7-9 ma rozwijać umiejętności obywatelskie. W tych klasach program NUS przewiduje także możliwość tworzenia *przedmiotów zintegrowanych* np. nauki łącznej języka ukraińskiego i literatury narodowej.

### 1.6. PRZEDSZKOLA

Edukacja przedszkolna w Ukrainie jest w kompetencji tamtejszego Ministerstwa Edukacji. Istnieje kilka typów placówek przedszkolnych, jednak główne typy to żłobki (ua. *дитячі ясла*) obejmujące opieką dzieci od szóstego tygodnia do trzeciego roku życia oraz przedszkola (ua. *дитячі садки*) dla dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Średni dzienny czas pobytu w placówce to dziewięć godzin, jednak istnieją placówki całodobowe. Edukacja przedszkolna ma nie tylko zapewnić opiekę, ale i *wszechstronny rozwój dzieci [...] zgodnie z ich potencjałami, skłonnościami, uzdolnieniami, cechami indywidualnymi, psychicznymi i fizycznymi oraz potrzebami kulturowymi; kształtowanie norm moralnych [...], zdobywanie przez nie doświadczeń społecznych* (Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2022). Zajęcia są poświęcone rozwojowi mowy i elementarnych umiejętności liczenia, śpiewowi, tańcowi, językom obcym i plastyce. Rząd zachęca do nauki języka i kultury ukraińskiej. Obecnie w edukacji przedszkolnej jest około 1,3 mln dzieci, w 14,9 tys. placówkach w całym kraju.

### 1.7. LICZEBNOŚĆ KLAS

System ukraiński utrzymuje podobną do polskiego liczebność klas oraz proporcjonalnie niewielką liczbę uczniów i uczennic przypadających na jednego nauczyciela. Średnia liczebność klasy w Ukrainie to ok. 19-20 uczniów i uczennic przy 18-19 uczniach i uczennicach w Polsce (Bank Światowy, 2018). W systemie ukraińskim na każdą nauczycielkę i nauczyciela przypada średnio dziewięćcioro

uczniów i uczennic a w polskim dziesięcioro. W obu krajach te wskaźniki są niższe od średniej w krajach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz Unii Europejskiej (UE).

## 1.8. WYNIKI SYSTEMU UKRAIŃSKIEGO WEDŁUG PISA

W 2018 roku ukraińskie szkoły po raz pierwszy wzięły udział w teście PISA. Badanie objęło dzieci i młodzież uczącą się w dawniejszym, niezreformowanym systemie. Średnie wyniki uczniów i uczennic były niższe od wyników polskich uczniów i uczennic, ale podobne do wyników 15-latków z Białorusi, Węgier czy Słowacji. Ukraińscy uczniowie i uczennice wyraźnie gorzej wypadli podczas pomiaru umiejętności matematycznych.

Różnice między polskimi i ukraińskimi 15-latkami dobrze obrazuje odsetek uczniów i uczennic z niskimi wynikami. W przypadku rozumienia tekstu, matematyki i nauk przyrodniczych odsetek takich uczniów był w Polsce niski i podobny w poszczególnych dziedzinach (ok. 15%). W Ukrainie odsetek uczniów i uczennic z niskimi wynikami był znacząco wyższy i wynosił odpowiednio: 26%, 36% i 26%. Większy jest więc odsetek uczniów, którym brakuje podstawowej wiedzy i umiejętności. Nie jest to kluczowy problem w pierwszym okresie adaptacji i integracji uczniów ukraińskich w polskich szkołach, ale w dłuższej perspektywie może pogłębić trudności starszych uczniów. Warto zastrzec, że wyniki PISA pokazują sytuację wszystkich uczniów i niekoniecznie muszą odzwierciedlać sytuację tych przybywających do Polski. Wyniki ukraińskich uczniów są np. wyższe w miastach, niż w małych miejscowościach, różnią się też ze względu na rodzaj szkoły średniej.

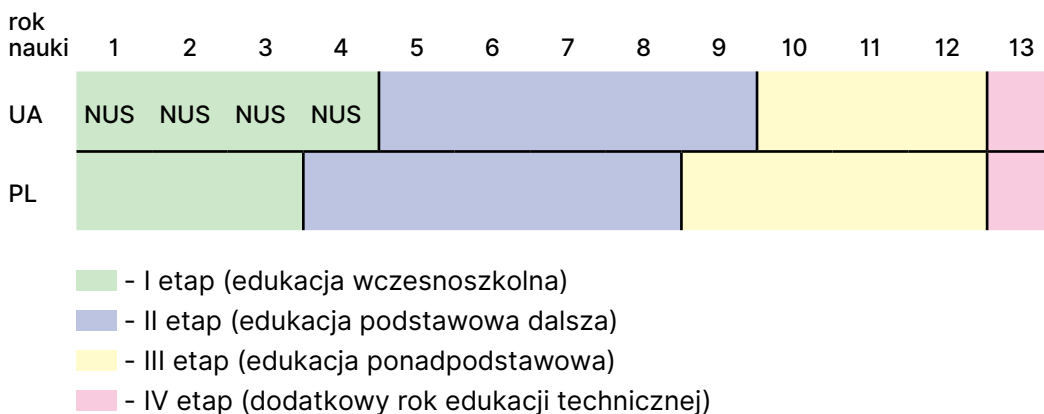
Poza tym, według PISA 2018, uczniowie i uczennice z Ukrainy znacznie częściej niż ich polscy rówieśnicy opuszczali lekcje (38% Ukraina; 24% Polska), częściej również się spóźniali (63% Ukraina; 55% Polska).

### Wpływ stopnia integracji dzieci-uchodźców na wyniki edukacyjne - PISA

Należy przy tym zaznaczyć, że doświadczenia krajów, które w przeszłości odnotowały gwałtowny wzrost liczby przybywających uchodźców pokazują, że polityka państwa może zniwelować trudności wynikające z opisanych różnic. Szczególną rolę odgrywa tutaj model integracji. Międzynarodowa analiza wyników PISA przeprowadzona przez Schneeweis (2011) wykazała, że kraje, które mają długoletnią tradycję włączania uchodźców i migrantów do głównego nurtu edukacji, wykazują mniejsze różnice poziomów kompetencji wśród 15-letnich uczniów i uczennic, co następnie przekłada się na włączanie uchodźców/migrantów w rynek pracy i ich pozytywny wkład w rozwój gospodarki państwa przyjmującego. W kontekście Szwajcarii, Cattaneo i Wolter (2015) dowiedli, że 75% z zaobserwowanego 40-punktowego wzrostu wyników dzieci-migrantów na teście PISA w latach 2000-2009 było spowodowane zmianą polityki migracyjnej państwa.

Reforma zainicjowana w latach 90. XX wieku ułatwiła przejście do modelu integracyjnego, co pozytywnie wpłynęło na wyniki w nauce dzieci-migrantów, a tym samym poprawiło ogólną pozycję Szwajcarii w porównaniu z innymi państwami, co widać w zestawieniu PISA. Z kolei najnowsze badania z Turcji (Tumen, 2021) dowodzą, że wzrost w liczbie uchodźców, którego to państwo doświadczyło po 2015 r., miał pozytywny wpływ na wyniki tamtejszych uczniów, których

oceny wzrosły po przyjęciu do ich szkół uchodźców z Syrii. Badania tłumaczą to zjawisko przez analogię do mechanizmów rynku pracy, gdzie konkurencja ma działanie motywujące, w tym przypadku zachęcając uczniów do włożenia większego wysiłku we własną naukę. Wszystkie wspomniane wyniki pokazują jednoznacznie, że w odróżnieniu od modeli segregacyjnych, integracja dzieci-uchodźców pozytywnie wpływa na wyniki w nauce zarówno wśród miejscowej, jak i przybywającej populacji.



## 2. Tworzenie odpowiedzi na wyzwania stawiane przez edukację uchodźców

### 2.1. EDUKACJA UCHODźCÓW

Edukacja uchodźców w tym raporcie odnosi się do edukacji osób w wieku szkolnym, które uciekły do Polski w obawie przed skutkami wojny toczącej się na terenie Ukrainy. Ten rozdział przybliży globalne perspektywy edukacji uchodźców. Na całym świecie dzieci-uchodźcy są narażone na pięciokrotnie wyższe ryzyko nieuczęszczania do szkoły od innych dzieci, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym (GEM & UNHCR, 2017). Pokazuje to, że edukacja uchodźców często jest uważana za mniej istotną, a jej znaczenie dodatkowo umniejszane ze względu na brak funduszy pomocowych. Tymczasem zapewnienie dostępu do dobrej jakości edukacji pozostaje podstawą budowania pokoju i dostatku: edukacja zapewnia kapitał społeczny i kulturowy, zwiększa samodzielność oraz możliwość integracji (UNICEF, 2022).

Przyjmując perspektywę globalną, warto pamiętać, że wiele z proponowanych rozwiązań znalazło zastosowanie również w Polsce. Dokładny opis doświadczeń i wyzwań w kontekście polskim znajduje się w sekcji nr 4.

### 2.2. WYZWANIA W EDUKACJI DZIECI-UCHODźCÓW

Edukacja nie może czekać. Dłuższe przerwy w uczęszczaniu do szkoły powodują niższe wyniki w nauce oraz zwiększone ryzyko porzucenia szkoły (Gershenson

et al., 2017). Dzieci, które edukacji nie otrzymają, są bardziej narażone na nielegalne wykorzystywanie w pracy, zostanie ofiarą przemytu ludzi, radykalizację oraz marginalizację społeczną (UNHCR, 2016). Szczególnie narażone są kobiety oraz osoby z niepełnosprawnościami (GEM & UNESCO, 2020). W szkole główne problemy, z którymi mierzą się uczniowie-uchodźcy, to zazwyczaj bariera językowa, różnice kulturowe, problemy finansowe oraz trauma związana z przymusowym przesiedleniem (IZA, 2021). Badania pokazują, że możliwie najszybsze rozwiązanie tych problemów jest kluczowe dla zmniejszenia skutków traumy (Bouchane, 2016). W przeciwnym razie mogą powodować słabszą więź ze szkołą oraz, w tej grupie, wyższy wskaźnik osób przerywających naukę. Jest ważne, aby szkoła stanowiła dla dzieci i młodzieży bezpieczną przestrzeń zapewniającą zarówno edukację, jak i psychiczny dobrostan. Z perspektywy organizacyjnej, rekomendowane najlepsze praktyki skupiają się na trzech głównych obszarach: ustaleniu podejścia długoterminowego, zrozumieniu i zaspokojeniu zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz zapewnieniu najlepszych rezultatów dla wszystkich zaangażowanych (UNHCR, Save the Children & Pearson, 2017). Po pierwsze, kluczowa jest współpraca rządu z innymi organizacjami oraz zobowiązanie do długoterminowej edukacji i badań nad nią. Po drugie, należy ustanowić ścieżki edukacji zaspokajającej odrębne potrzeby uczniów i skupiającej się na zrozumieniu tych potrzeb. Pomocne jest kreatywne wykorzystanie technologii i infrastruktury. Po trzecie, ważna jest pomoc dla nauczycieli (np. poprzez dodatkowe szkolenia), jak i dla zewnętrznych organizacji przez tworzenie wiarygodnych baz danych.

### 2.3. FUNDAMENTALNE ZAŁOŻENIA DLA SKUTECZNEGO WŁĄCZENIA DZIECI-UCHODźCÓW DO SYSTEMU

Jedną z najważniejszych lekcji, które możemy wyciągnąć z globalnych doświadczeń w edukacji uchodźców, walki o równość szans edukacyjnych oraz istniejącego na ten temat dorobku naukowego, jest głęboka potrzeba zastąpienia podejścia skupionego na deficytach (ang. *deficit-based approach*) – podkreślającego braki i problemy – podejściem opartym na zasobach (ang. *asset-based approach*) – skupiającego się na możliwościach i istniejącym potencjale. Przyjęcie takiej postawy *zakłada, że nawet jeżeli istnieją problemy, czasami wyjątkowo poważne, istnieją również niewykorzystane zasoby i możliwości nieodłączne dla każdego człowieka, organizacji czy społeczności* (Weaver and Barker, 2019).

Tworząc rozwiązania mające na celu integrację ukraińskiej dzieci i młodzieży w polskich placówkach edukacyjnych, należy pamiętać, że wiele z charakterystyk uczniów i uczennic, które mogą być im przypisywane lub podkreślane, takich jak brak znajomości języka polskiego czy intensywne przeżywanie trwającej wojny, nie powinno ich definiować. Młodzi ludzie dołączający do polskich szkół będą, tak samo jak wszyscy inni uczniowie i uczennice, mieli swoje pasje, zainteresowania, mocne i słabe strony. Co więcej, nowi uczniowie i uczennice polskich szkół nie mają żadnej kontroli nad charakterystykami, przez pryzmat których mogą być widziani. Przykładowo, brak znajomości języka polskiego - obcego dla zdecydowanej większości uchodźców - nie jest obiektywnym deficytem, a jedynie potencjalną trudnością powstałą z uwagi na nowy kontekst, w którym znaleźli się uchodźcy. Kontekst, na który nie mieli żadnego

wplywu. Niejednokrotnie cechy przypisywane nowym członkom i członkiniom naszego społeczeństwa mogą być również domniemane, oparte na wyobrażeniach i uprzedzeniach aniżeli na obiektywnej rzeczywistości. Szereg badań naukowych przeprowadzanych w różnych kontekstach potwierdza, że kiedy nauczyciele i nauczycielki operują na tego typu stereotypach, mogą one się również stać samospełniającą przepowiednią jako wynik internalizacji takich przekonań przez uczniów i uczennice – takie zjawisko nazywane jest efektem stereotypu (Spencer, Steele i Quinn, 1999; Schmader i Johns, 2003). Przed jednowymiarowym podejściem ostrzega także kompleksowy raport o edukacji uchodźców podsumowujący doświadczenia z ostatnich lat w kilkudziesięciu krajach (OBWE, 2019). Zgodnie z raportem, istnieje duża różnorodność w tym, jak uchodźcy – nawet pochodzący z tych samych krajów i z podobną historią traumatycznych doświadczeń – odczuwają konsekwencje przymusowego przesiedlenia.

Przełożenie tego z języka nauki na grunt wyzwań, z którymi polski system edukacji będzie się mierzyć w najbliższych tygodniach, miesiącach i latach, powinno mieć miejsce szczególnie w kilku kluczowych obszarach.

### 2.4. HOLISTYCZNE ZAANGAŻOWANIE UKRAIŃSKICH SPOŁECZNOŚCI W PROCES INTEGRACJI

Nawet najbardziej kompleksowe działania wśród uczniów okażą się niewystarczające, jeśli w proces integracji dzieci-uchodźców nie zostaną zaangażowani rodzice. Ponad 50 lat badań w dziedzinie edukacji jednoznacznie łączy różne role, które rodziny odgrywają w nauce dzieci, z pozytywnymi wskaźnikami, takimi jak promocja do kolejnej klasy, poczucie własnej wartości czy przekonanie uczniów i uczennic o wadze edukacji (Mapp i Kuttner, 2013). Zbudowanie relacji z rodzicami (oraz szerszymi społecznościami) jest kluczowe i staje się szczególnym priorytetem w przypadku rodzin uchodźców ze względu na dopiero tworzące się ich więzi ze społecznościami lokalnymi.

Inicjatywy skutecznie angażujące rodziny w edukację muszą być holistyczne, tj. postrzegać rodziców jako ważnych członków i członkinie społeczności szkolnej, a nie jedynie opiekunów poszczególnych uczniów i uczennic. Paul Gorski, badający edukację wielokulturową od blisko 25 lat, zwraca uwagę, że rodzice stają się ważnym wsparciem edukacji szczególnie wtedy, gdy mają poczucie, że razem z nauczycielami i nauczycielkami na bieżąco troszczą się o dobro swoich dzieci, a nie są wzywani na pomoc dopiero w sytuacji, kiedy pedagodzy przestają sobie radzić (Gorski, 2013). Badania nad współpracą z rodzicami uchodźców i imigrantów w amerykańskim systemie edukacji pokazują, że rodzice często znają swoje dzieci z innej strony niż nauczyciele i nauczycielki. Kiedy nauczyciele zyskują dostęp do takich informacji, ich praca z uczniami staje się efektywniejsza (Moll et al., 1992).

### 2.5. TWORZENIE DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH SPRZYJAJĄCYCH SPRAWIEDLIWOŚCI EDUKACYJNEJ

Atmosfera solidarności z poszkodowanymi przez wojnę w Ukrainie, która niewątpliwie zdominowała polski dyskurs publiczny w pierwszych dniach inwazji rosyjskiej, jest budującym zjawiskiem, które sprzyja podkreśleniu podobieństw

kulturowych między Polakami i Ukraińcami. Z jednej strony, wiele takich podobieństw z pewnością istnieje, a ich zaznaczanie pozytywnie wpływa na stosunek opinii publicznej do nowych mieszkańców Polski; z drugiej powinniśmy jednak być czujni na uproszczenia, które mogą powodować, że niewystarczająco dużo uwagi poświęcamy różnicom między życiem, do którego przyzwyczajeni do tej pory byli Ukraińcy, a ich nową rzeczywistością. Ma to znaczenie szczególnie w przypadku systemów edukacyjnych, gdzie bardzo często *wzorcy i założenia osadzone w środowiskach edukacyjnych mogą nie korespondować z 'głęboką kulturą'; z której uczniowie i uczennice wywodzą swoje przekonania i wartości* (Umana-Taylor et al., 2021). Tego typu problem nie jest w żaden sposób wyłączny dla integracji uchodźców. Każde środowisko edukacyjne charakteryzuje się przekonaniem dotyczącym tego, jak uczą się ludzie, czy normami dotyczącymi interakcji między uczniami i uczennicami a nauczycielami i nauczycielkami. Istnieje szereg powodów, dla których część uczniów i uczennic może nie być przystosowana do takiego środowiska – np. przynależność do mniejszości etnicznej czy religijnej, znajomość języka, ale również osobista historia emigracji czy sposób wychowania. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że wyzwania związane z takimi różnicami występowały również w Polsce, ale z uwagi na relatywną homogeniczność naszego społeczeństwa nigdy nie mówiło się o nich dużo. Migracja w skali, z którą mamy obecnie do czynienia, jest dobrą okazją, aby tworzyć doświadczenia edukacyjne służące nie tylko dzieciom-uchodźcom, ale również wszystkim uczniom/icom. Biorąc to pod uwagę, polski system edukacji powinien skorzystać z doświadczeń dotyczących nie tylko integracji uchodźców w innych krajach, ale również, szerzej, sposobów tworzenia doświadczeń edukacyjnych, które zapobiegają wykluczeniu i sprzyjają sprawiedliwości edukacyjnej. Literatura naukowa i empiryczne doświadczenia dotyczące tej tematyki są wyjątkowo bogate, ale na potrzeby tego raportu warto zwrócić uwagę na trzy aspekty, które w naszej opinii są wyjątkowo ważne.

Po pierwsze, nowi uczniowie i uczennice powinni otrzymać wsparcie informacyjne w odnalezieniu się w całkowicie nowym dla nich systemie edukacji. Jak wskazujemy w pierwszym rozdziale raportu, polski i ukraiński system szkolnictwa są inaczej ustrukturyzowane, co powoduje że uczniowie i uczennice mogą różnić się nie tylko stanem wiedzy, ale przede wszystkim doświadczeniami, które mają wpływ na ich rozwój społeczno-emocjonalny. Błędem byłoby jednak zatrzymanie się jedynie na tej, widocznej gołym okiem, warstwie wyzwania. Systemy edukacyjne charakteryzują się również normami oraz oczekiwaniami, które są tak głęboko zakorzenione w kulturze i brane za pewnik, że w rezultacie stają się ukryte, bo nikt o nich nie wspomina (tzw. ukryty program) (Jackson, 1968; EdGlossary, 2015). Przykłady takich norm mogą odnosić się do relacji interpersonalnych (np. w jaki sposób należy się zwracać do nauczycieli i nauczycielek, jaki rodzaj zaangażowania w trakcie lekcji jest pożądanym, jak wygląda etykieta dotycząca komunikacji między rodzicami a nauczycielami), tradycji i instytucji wewnątrzszkolnych oraz etosu (np. jaką rolę w szkole odgrywa psycholog/psycholożka, jaki strój jest oczekiwany od uczniów i uczennic, jak mówi się na lekcjach o wydarzeniach historycznych, czy pożądanym są dyskusje o polityce) czy bardziej systemowych kwestii (np. jak wygląda proces rekrutacji na studia, jakie są różnice w edukacji oraz postrzeganiu roli liceum, technikum i szkoły branżowej).



### Przykład 1.

---

#### WPROWADZENIE DO WSPÓLNYCH NORM

Profesor filozofii na Harvardzie Bernhard Nickel rozpoczyna wszystkie swoje zajęcia ze studentami pierwszego roku od omówienia wprost wielu norm, które nie dla wszystkich mogą wydawać się oczywiste. W ramach takiego wprowadzenia dokładnie omawia konkretne przykłady prac na poziomie, którego oczekuje od studentów i studentek, dokładnie omawia granicę między współpracą a ściąganiem oraz pokazuje, jak mogą wyglądać konwersacje w trakcie indywidualnych konsultacji, tak aby jego studenci wiedzieli, czego mogą się spodziewać i nie wahali się prosić o pomoc (Into Practice, 2021).

Po drugie, należy za wszelką cenę unikać stygmatyzowania dzieci-uchodźców. Choć powinniśmy robić, co w naszej mocy, aby nowi uczniowie/ice otrzymali pomoc, której potrzebują, aby dobrze odnaleźć się w nowych warunkach, to nie można pozwolić na stworzenie percepcji specjalnego czy wręcz *ulgowego* traktowania ukraińskich uczniów i uczennic. Z jednej strony poczucie niesprawiedliwości, które mogą odczuwać inni uczniowie i uczennice, w oczywisty sposób nie wspomaga procesów integracyjnych, z drugiej strony może prowadzić również do internalizowania szkodliwych stereotypów – zjawiska przytoczonego już powyżej w raporcie. Gloria Ladson-Billings, która jest pionierką badań w zakresie pedagogiki zapobiegającej wykluczeniu, argumentuje, że *stawianie wysokich oczekiwań dla wszystkich uczniów i uczennic oraz zapewnianie im narzędzi i wsparcia, aby osiągnąć akademicki sukces* (Ladson-Billings, 1994) jest jedną z najważniejszych zasad pracy z uczniami i uczennicami, którzy mogą wymagać dodatkowej pomocy.

### Przykład 2.

---

#### STRATEGIE NAUCZANIA WSPIERAJĄCE SPRAWIEDLIWOŚĆ EDUKACYJNĄ

Badacze z Uniwersytetu Michigan stworzyli listę konkretnych strategii i praktyk dla nauczycieli i nauczycielek, które mogą być pomocne w codziennej pracy nad tworzeniem atmosfery sprzyjającej nauce wszystkich uczniów, a w szczególności tych, którzy dołączają do nieznanego im wcześniej systemu. Zasób przez nich stworzony jest publicznie dostępny.

Po trzecie, związane z wojną przeżycia dzieci-uchodźców, ale również innych uczniów i uczennic, będą w oczywisty sposób wpływać na ich proces integracji. Wymaga to zbudowania świadomości o ich traumie wśród nauczycieli i nauczycielek oraz innych dorosłych zaangażowanych w społeczność szkolną. Wyjątkowo traumatyczne przeżycia są w stanie spowodować zjawisko nadczujności (ang. *hypervigilance*), kiedy dzieci *reagują ponad miarę na pozornie neutralne wydarzenia, takie jak prośba nauczycieli o oddanie pracy zaliczeniowej* (Kaufman, 2014). W odpowiedzi na to wyzwanie, *wszelkie oddziaływania edukacyjne i wychowawcze powinny uwzględniać potrzebę zapewnienia uczniom bliskiej i wspierającej oraz, jeśli to możliwe, długotrwałej relacji z dorosłym* (Kulig i Saj, 2019). Z uwagi na potencjał wyjątkowo poważnych konsekwencji

dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w przypadku braku odpowiedniej wrażliwości na traumę, korzystanie z doświadczenia oraz materiałów organizacji pozarządowych zajmujących się tą tematyką, w najbliższych miesiącach powinno być działaniem kluczowym.

Przykład 3. \_\_\_\_\_

### UCZENIE DZIECI I MŁODZIEŻY Z HISTORIĄ TRAUMATYCZNYCH PRZEŻYĆ

Jednym z przydatnych zasobów jest krótki internetowy informator o nauczaniu dzieci i młodzieży dotkniętych traumą, stworzony przez organizację Understood od wielu lat zajmującą się pomocą dzieciom spotykającym się z trudnościami w systemie edukacji. Choć mówienie o konflikcie i jego konsekwencjach jest niewątpliwym wyzwaniem, które do tej pory w polskim systemie szkolnictwa nie było powszechnym problemem, błędem byłoby zignorowanie konieczności przygotowania całych społeczności szkolnych na dziejące się obecnie i nadchodzące wydarzenia. W Polsce pracą z dziećmi doświadczonymi traumą, od blisko 30 lat zajmuje się organizacja SOS Wioski Dziecięce, która stworzyła kompleksowy raport na ten temat.

Zarówno dzieci i młodzież bezpośrednio doświadczona traumą, jak i szersza społeczność szkolna, będą pod dużym wpływem obecnych oraz nadchodzących wydarzeń związanych z wojną. Choć rozmawianie o nich w środowisku szkolnym jest wyzwaniem, z którym jak do tej pory polski system edukacji nie musiał się powszechnie mierzyć, błędem byłoby ignorowanie potrzeby rozmowy o wydarzeniach tak mocno wpływających na dobrostan uczniów i uczennic. Nauczyciele i nauczycielki powinni przygotować się na prowadzenie wielu trudnych dyskusji zarówno podczas godzin wychowawczych, ale również na zwykłych lekcjach czy podczas rozmów na szkolnych korytarzach.

Przykład 4. \_\_\_\_\_

### PROTOKÓŁ DYSKUSJI O TRUDNYCH TEMATACH W KLASIE

Trudne dyskusje mogą wymagać wprowadzenia nowych zasad i norm pomagających we wzajemnym zrozumieniu. Ustalenie takich zasad w demokratyczny sposób - z udziałem zarówno nauczyciela lub nauczycielki, jak i uczniów i uczennic - oraz dokładne wyjaśnienie proponowanych norm i motywacji za nimi stojących, jest fundamentem przeprowadzania konwersacji tak, aby nie sprawiły trudności zbyt wielkiej liczbie członków i członkiń społeczności szkolnych. Polscy nauczyciele i nauczycielki chcący przygotować się na takie rozmowy, mogą skorzystać z poradnika stworzonego przez badaczy z Harvard University Graduate School of Education. Poradnik zawiera gotowe scenariusze zajęć przygotowujących do rozmowy na trudne tematy, jak wojenna trauma.

### 3. Przegląd najlepszych praktyk z wybranych krajów OECD

Eksperti zgodnie przyznają, że żaden współczesny system edukacji nie okazał się przygotowany na przyjęcie dużej ilości uchodźców w momencie największego napływu ludności z terenów ogarniętych konfliktem (OECD, 2018). Zrozumienie, a następnie wykorzystanie i dostosowanie rozwiązań istniejących i sprawdzonych w krajach przyjmujących uchodźców, może usprawnić proces adaptacji polskiego systemu edukacji do obecnych wyzwań. Warto zauważyć, że kraje przyjmują różne modele integracji uczniów. Rozwiązania są uzależnione nie tylko od systemu edukacji w danym kraju i dostępnej infrastruktury, ale również charakterystyki i skali napływu uchodźców do kraju przyjmującego (Cerna, 2019).

#### 3.1. WPROWADZENIE UCZNIĄ DO SYSTEMU ORAZ INTEGRACJA ZE ŚRODOWISKIEM

Jednym z najważniejszych pytań, na które muszą odpowiedzieć państwa, jest wybór modelu integracji edukacyjnej w szkołach (Krasteva, 2013; Freeman, 2004). Osobny tryb nauczania we wczesnym etapie integracji jest przeważającym modelem w krajach OECD. Niemniej, dwiema największymi pułapkami w takim podejściu są: (1) zbyt długie odseparowanie uczniów-uchodźców od pozostałych dzieci oraz (2) ocena gotowości ucznia do przestawienia z modelu przejściowego do docelowego wyłącznie na podstawie znajomości języka (Onderwijsraad, 2017; Crul, 2016), a nie ogólnej motywacji czy umiejętności i potencjału. System, w którym uczniowie-uchodźcy nie są włączani do społeczności szkolnej, często powoduje wśród dołączających poczucie odseparowania, odmienności, a co za tym idzie mniejszą motywację do nauki i gorsze wyniki (Crul, 2016). Dzieci będące w trybie "zwykłym" nie mają też okazji do nawiązywania kontaktów z nowymi koleżankami i kolegami, co może przekładać się na pogłębianie stereotypów wobec osób uznawanych za "obce" (Block et al., 2014; Dryden-Peterson, 2016; Essomba, 2017).

Dla przykładu – Francja i Niemcy historycznie tworzyły osobne klasy dla imigrantów, lecz ten model z uwagi na mały potencjał integracyjny ulega ciągłym zmianom w kierunku modelu klas przygotowawczych. Szwecja, Holandia i Australia zakładają, że nowy uczeń powinien spędzić od 12. do 24. miesięcy w osobnym trybie nauczania. W tym czasie przechodzi intensywny kurs językowy oraz zajęcia wyrównujące poziom wiedzy z pozostałymi przedmiotów. Wielka Brytania i Hiszpania zachęcają uczniów do natychmiastowego włączenia ich do klas ogólnych, jednak często jest to podyktowane dobrą znajomością języka gospodarza przez dołączające dzieci.

### 3.2. WCZESNA OCENA UMIEJĘTNOŚCI I INDYWIDUALNY PLAN NAUKI

Długofalowo system oświaty powinien wyposażyć edukatorów w narzędzia pozwalające na szybką ocenę poziomu wiedzy. Dostosowanie planu nauczania do indywidualnej sytuacji uczniów (zapewnienie opieki prawnej, historia edukacji, potrzeby, zainteresowania) zwiększa ich szanse edukacyjne (Kaprielian-Churchill, 1996). W [Finlandii](#), [Szwecji](#) i [Holandii](#) uczniowie przechodzą testy kompetencji w ich języku ojczystym oraz otrzymują indywidualny plan nauki na okres od jednego do 12. miesięcy od rozpoczęcia nauki. Podczas całej ścieżki edukacyjnej mogą liczyć na wsparcie tutora w przyswojeniu specjalistycznego słownictwa z wybranych przedmiotów.

### 3.3. BIEŻĄCE WSPARCIE JĘZYKOWE

Kluczowym elementem integracji jest wsparcie językowe uczniów. Pewność w używaniu języka kraju przyjmującego nie tylko przyczynia się do lepszych wyników w nauce, ale również do lepszej adaptacji w nowym środowisku społecznym (Kaprielian-Churchill, 1996). [Belgia](#), [Francja](#) i [Litwa](#) oferują roczne, [Dania](#) i [Norwegia](#) dwuletnie, [Łotwa](#) trzyletnie, zaś [Grecja](#) nawet czteroletnie kursy przygotowujące uczniów. [Kanada](#) i [Australia](#) w trakcie całej edukacji szkolnej, dodatkowo, udostępniają uczniom pisemne materiały mające lepiej przybliżyć kontekst danego tematu i wesprzeć ich w przyswojeniu dodatkowego słownictwa. Rozwiązanie to może być z powodzeniem zastosowane w sposób niestygmatyzujący, ponieważ materiały pisemne (np. z opisem terminologii) mogą wesprzeć również uczniów/nice używających tego języka jako ojczystego. Wiele krajów rozpoznaje też potrzeby uczniów dotyczące pogłębiania znajomości języka obcego. Dużym wyzwaniem jest jednak niewystarczająca liczba kierunkowo wykształconych nauczycieli. Pomocą mogą tu być rozwiązania technologiczne.

### 3.4. DOSTĘP DO EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

Mimo że kraje OECD gwarantują dzieciom-uchodźcom nauczanie odpowiadające okresowi obowiązku szkolnego, dużym wyzwaniem jest zapewnienie edukacji przedszkolnej i tej wykraczającej ponad obowiązkowy program nauczania. Edukacja przedszkolna, po pierwsze, daje rodzicom możliwość uczestnictwa w rynku pracy, a przedszkola pomagają przyspieszyć proces integracji dzieci-uchodźców (OECD, 2018); po drugie, edukacja ponadpodstawowa pozwala na szybsze wejście młodzieży na rynek pracy i większą samodzielność w nowym kraju pobytu (Barslund et al., 2017). [Luksemburg](#) chcąc przyspieszyć proces integracji uczniów, od 2017 roku oferuje wielojęzyczne zajęcia w przedszkolach oraz bony opiekuńcze dla rodzin-uchodźców, które można realizować w przedszkolach. [Finlandia](#) w 2016 roku stworzyła "centra umiejętności" łączące ofertę szkoły zawodowej oraz kursu językowego. Odbiorcą jest głównie młodzież powyżej 17. roku życia oraz inni migranci z niewystarczającym poziomem płynności językowej. Wiele krajów koordynuje politykę imigracyjną z nieobowiązkową edukacją. I tak np. [Szwecja](#) gwarantuje możliwość przedłużenia pobytu dla osób uczących się do 25. roku życia.

### 3.5. ŚRODOWISKO NAUKI I WSPARCIE PEDAGOGICZNE

Wypracowanie praktycznych narzędzi wspierających inkluzywne środowisko nauki jest krytycznym elementem, który pozwala uczniom-uchodźcom w pełni skorzystać z dostępnych zasobów naukowych. W wielu wysokorozwiniętych krajach nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do prowadzenia komunikacji wielokulturowej czy rozwiązywania konfliktów na zasadzie interwencji psychologicznej. [Szwecja](#), [Australia](#), [Kanada](#) i [Niemcy](#) poprzez dodatkowe szkolenia, zarówno wewnętrzne jak i międzyszkolne, pomagają nauczycielom oraz pedagogom w byciu pierwszą linią wsparcia dla uczniów-uchodźców.

### 3.6. SZKOŁA WSPIERAJĄCA BUDOWANIE INKLUZYWNEJ SPOŁECZNOŚCI

Mobilizacja całej społeczności szkolnej (nauczycieli, pedagogów, uczniów, rodziców, instytucji pomocy społecznej, lokalnych klubów sportowych i artystycznych) jest ważnym czynnikiem wspierającym dyrektorów szkół w realizacji strategii integracji uczniów-uchodźców. Eksperci nazywają to podejściem *całej szkoły i całej wspólnoty* (ang. *whole-school & whole-community approach*). W [Australii](#) departament edukacji udostępnia szkołom materiały dotyczące tego, jak zapewnić zarówno wsparcie emocjonalne poprzez przygotowanie uczniów na przyjęcie nowych kolegów i koleżanek, ale również, jak wdrażać najlepsze praktyki dotyczące szybkiej rejestracji uczniów, utworzenia stanowiska koordynatora po stronie nauczycieli czy udostępniania informacji na temat oferty pomocy społecznej dla rodziców-uchodźców. [Kanada](#) wypracowała system gdzie rodziny uchodźcze są systemowo wspierane przez pięcioosobowe zespoły pomocowe (ang. *group of 5*). Zespoły są zbudowane z uczniów, nauczycieli, dyrekcji, administracji, rodziców. Dzięki funduszom państwowym i prywatnym sponsorzy wspierają uczniów i ich rodziców w zapewnieniu mieszkania, wyżywienia, odzieży, ale również znalezieniu lekarza rodzinnego czy dentysty, aż po wybór odpowiednich kół zainteresowań i pomocy w znalezieniu przyjaciół mających podobne hobby. W [Wielkiej Brytanii](#) popularnością cieszy się kampania społeczna Refugee Welcome Schools, w ramach której nauczyciele pracujący w szkołach przyjmujących uchodźców, mają zapewnione dodatkowe szkolenia.

### 3.7. WSPARCIE ZDROWIA PSYCHICZNEGO

Przymusowe przesiedlenia mają bardzo duży wpływ na samopoczucie i wyniki w nauce nowych uczniów, dlatego eksperci wskazują że szkoły powinny być przygotowane na dostarczenie podstawowego wsparcia psychologicznego (Sullivan and Simonson, 2016; Tyrer and Fazel, 2014; Fazel, Garcia and Stein, 2016). [Austria](#) utworzyła mobilne zespoły interkulturalne (*Mobile Interkulturelle Teams – MIT*), które czasowo wspierają nauczycieli w szkołach, w których przebywają uchodźcy oraz zapewniają doraźną pomoc psychologiczną dzieciom. W [Kanadzie](#) ministerstwo edukacji sfinansowało stworzenie krótkiego programu edukacyjnego dla dzieci w wieku 5-13 lat, gdzie nauczyciele, technikami teatralnymi i zabawą, mogą wesprzeć uczniów w procesie adaptacji.

### 3.8. MONITORING POSTĘPU I PLANOWANIE DALSZYCH INICJATYW

Jednostki centralne powinny mieć na uwadze, że wprowadzane rozwiązania mogą wymagać zmian w przyszłości (Cerna, 2019). Zbieranie odpowiednich danych oraz dokumentowanie postępów uczniów wspiera bieżącą ocenę działań podjętych przez administrację państwową i samorzady. Rządzący powinni wypracować metody, które będą łatwe do wdrożenia we wszystkich placówkach, jednocześnie będą pozwalały na wyizolowanie pewnych charakterystyk mogących mieć wpływ na wyniki naukowe dzieci-uchodźców (np. sytuacja socjoekonomiczna, region pochodzenia). Szwajcaria korzysta z bogatej metodologii badawczej, zaś ONZ korzysta ze standaryzowanego systemu informacyjnego w krajach, które doświadczają wzrostu liczby uchodźców w systemach szkolnych.

## 4. Najważniejsze wyzwania w warunkach polskich

### 4.1. WYZWANIA JĘZYKOWE

Pomimo wielu podobieństw pomiędzy językiem polskim i ukraińskim, język pozostaje podstawową barierą w kształceniu i integrowaniu dzieci-uchodźców (Watkins, Razee i Richters, 2012). Należy pamiętać, że nauka języka przychodzi najszybciej przez sam kontakt z językiem – zwłaszcza dzieciom. Dlatego jest tak ważne, aby nie separować dzieci-uchodźców od polskich rówieśników; przebywanie tylko w oddziałach przygotowawczych nie ułatwi nauki języka polskiego nawet przy zastosowaniu najlepszych materiałów dydaktycznych (Taskin i Erdemli, 2018). Podane rozwiązania powinny być traktowane jako ułatwienie i uzupełnienie nauki języka od rówieśników i ze środowiska.

#### — Podręczniki

Obecnie istnieją już podręczniki do nauki języka polskiego adresowane do dzieci ukraińskojęzycznych. Pięciotomowy podręcznik stworzony przez Fundację Wolność i Demokracja w ramach projektu *Biało-czerwone ABC* jest dostępny bezpłatnie na stronie internetowej po wypełnieniu formularza. Rekomendujemy MEIN ocenę dostępnych podręczników oraz rozpowszechnienie najlepszej opcji na platformie edukacyjnej lub w wersji papierowej.

#### — Kurs językowy

W wielu jednostkach samorządowych i miastach są już organizowane bezpłatne kursy językowe dla osób przybywających z Ukrainy. Ich powszechność będzie kluczowa dla integracji dzieci w szkołach, dlatego zalecamy przygotowanie kursu językowego do realizacji we własnym tempie, adresowanego do uczniów z rozróżnieniem na etapy edukacyjne (przedszkole, klasy I-IV.

V-VIII, liceum) oraz współpracę z instytucjami, które już takie kursy prowadzą.

- Zintegrowana nauka języka i treści  
Nauczanie języka nie powinno ograniczyć się do klas przygotowawczych, lecz być zintegrowane z nauczaniem treści podstawy programowej. Przyjmując, że uczniowie nie powinni spędzić w klasach przygotowawczych zbyt dużo czasu, należy pomóc nauczycielom przedmiotowym w przystosowaniu metod nauczania do potrzeb uczniów, dla których polski jest drugim językiem.
- Nauczanie języka polskiego (glottodydaktyka)  
Wobec tego kluczowe będzie przygotowanie nauczycieli pracujących z dziećmi-uchodźcami do nauczania języka polskiego jako obcego. Podobnie jak w przypadku kursów dla osób ukraińskojęzycznych, istnieją już inicjatywy przygotowujące Polaków do uczenia języka polskiego jako obcego (na przykład na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu). Zakładając, że z kwestiami językowymi nauczyciele będą mieli do czynienia długofalowo, rekomendujemy MEiN, aby zleciło przygotowanie materiałów, a w dłuższej perspektywie także szkoleń dla nauczycieli i dyrekcji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Przygotowaniem takich materiałów może się zająć Ośrodek Rozwoju Edukacji, a rozpowszechnianiem ich – kuratoria oświaty.
- Organizacja nauki języka polskiego po klasie przygotowawczej  
Obecnie dzieciom nieposługującym się językiem polskim przysługują dwie godziny nauki języka tygodniowo. Z doświadczeń innych krajów przyjmujących w przeszłości uchodźców wynika jednoznacznie, że język stanowi główną barierę na drodze do integracji oraz jedno z największych utrudnień pracy dla nauczycieli. Dlatego tym dzieciom po oddziałach przygotowawczych, które dalej będą potrzebować wsparcia językowego, należy je udzielić w większym wymiarze godzin. Rekomendujemy zwiększenie maksymalnej liczby takich godzin do pięciu i przyznawanie ich z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb. Taka ocena powinna być wykonana jak najszybciej i na poziomie jak najbliżej ucznia - tj. nauczyciel, który zauważa trudności w komunikacji zgłasza je dyrekcji, która organizuje dodatkowe godziny. Dodatkowo należy zapewnić bezpośrednie dotacje na utworzenie stanowiska asystenta kulturowego (przewidzianego w polskim prawie oświatowym), tak by mogli być w nich zatrudnieni nauczyciele ukraińscy.
- Wymiana dobrych praktyk  
Nauczanie dzieci-uchodźców języka kraju przyjmującego nie zamyka się w tradycyjnych sposobach nauczania (podręcznik, kurs językowy), a funkcjonuje najlepiej, gdy w danej placówce lokalne potrzeby rozwiązywane są z inicjatywy lokalnego środowiska. MEiN powinno koordynować procesy konsultacyjne, by

pomóc szkołom w różnych rejonach kraju w wymianie doświadczeń związanych z takimi praktykami. Rekomendujemy stworzenie platformy internetowej, za pośrednictwem której szkoły i instytucje będą mogły wymieniać się podobnymi doświadczeniami.

Szybkie przyswojenie języka pozwoli nie tylko na lepszą jakość edukacji, ale też ułatwi osobom kończącym szkoły wejście na rynek pracy, a przez to wkład w rozwój gospodarczy państwa (Aiyar i in. 2016).

### 4.2. ZASOBY - BRAK NAUCZYCIELI

Raport Najwyższej Izby Kontroli pokazuje, że 43% dyrektorów szkół sygnalizowało trudności z pozyskaniem nauczycieli do pracy (NIK, 2021), w wyniku czego dyrektorzy szkół przydzielili nadgodziny aż 73% nauczycieli i nauczycielek w badanym okresie (NIK, 2021).

Dodatkowym wyzwaniem są różnice w liczebności roczników spowodowane wdrażaniem oraz wycofaniem reformy dotyczącej 6-latków, wydłużeniem nauki w szkole podstawowej i likwidacją gimnazjów. Takie same różnice zachodzą lokalnie, gdzie zazwyczaj szkoły wiejskie mają niewielkie oddziały, a w miastach – duże. Nauczyciele i uczniowie muszą więc zmagać się z częstymi zmianami, szczególnie w miastach (Karkut, 2019).

W związku z tym, że szkoły w dużych miastach najprawdopodobniej przyjmą największą liczbę uchodźców, trzeba mieć na uwadze stan tych szkół i to, jak brak kadr oraz różnice rocznikowe mogą wpłynąć na wspieranie uchodźców.

Zalecamy więc zatrudnianie nauczycieli z Ukrainy i asystenta kulturowego, który będzie wspierał nauczycieli. Ważnym rozwiązaniem jest również ułatwienie zakładania szkół domowych (nauka dzieci prowadzona indywidualnie przez rodziców lub przez kilka rodzin łączących się w grupy). Mogą to być rodziny ukraińskie, bądź mieszane z polskimi. Takie ułatwienie to zagwarantowanie transparentnego i sprawnego systemu informacyjnego, który zapewni materiały i dobre praktyki. Ponadto kluczowe będzie wykorzystanie dostępnych już rozwiązań technologicznych oraz materiałów online do odciążenia kadry pedagogicznej.

### 4.3. RÓŻNICE STRUKTURALNE - PROBLEM OSTATNICH KLAS

W pierwszym rozdziale zostały omówione różnice strukturalne między szkołami w Polsce i w Ukrainie. Największym wyzwaniem związanym ze strukturą szkół będą ostatnie klasy każdego z etapów edukacyjnych, czyli ukraińskie klasy 9. i 11.

#### — Przejście ze szkoły podstawowej do liceum

W Polsce rekrutacja do liceów opiera się na świadectwie, wynikach z egzaminów ósmoklasisty oraz dodatkowych osiągnięciach naukowych i sportowych. Niestety, większość dzieci z Ukrainy kończących w roku szkolnym 2021/2022 klasę ósmą, nie będzie w stanie przystąpić do egzaminu ósmoklasisty. Mogą też nie dysponować świadectwem, a w polskiej szkole trudno będzie je oceniać według tutejszego systemu. Ponadto dzieci nie miały szansy na uczestnictwo w olimpiadach naukowych i zawodach



sportowych. Rekomendujemy, aby MEiN wraz z ekspertami oświatowymi z Ukrainy, stworzył osobny system rekrutacji do liceów uczniów z Ukrainy z roczników 2007 i 2008. Z kolei uczniowie klasy 9., ze względu na wiek, powinni zostać zakwalifikowani do pierwszej klasy liceum.

### — Ukończenie liceum (11. klasy ukraińskiej)

Dużym wyzwaniem są uczniowie ukraińskich klas 11., ze względu na to, że mają dopiero 17 lat i według polskiego systemu edukacji powinny pozostać w szkole dłużej. Na podstawie naszej analizy oraz rozmów z ekspertami, zalecamy pozostawienie 17-letnich uczniów z Ukrainy w polskim systemie edukacji ponadpodstawowej aż do czwartej klasy liceum. Jednak uczniom zdecydowanym na podjęcie studiów w wieku 17. lat, należy dać możliwość przystąpienia do matury w języku ukraińskim, a zamiast obowiązkowej matury z języka polskiego, pozwolić złożyć egzamin maturalny z literatury ukraińskiej.

Kolejnym rozwiązaniem dla uczniów klasy 11. jest możliwość edukacji domowej do końca roku 2022 i przystąpienie do matury w języku ukraińskim.: Umożliwienie im przystąpienia do egzaminu maturalnego w języku ukraiński będzie wymagało szybkiej decyzji MEiN i równie szybkiego zgłoszenia przez uczniów chęci składania egzaminu. Termin matury może jednak wymagać przesunięcia, żeby dać uczniom możliwość przygotowania.

## 4.4. DWIE SZKOŁY POD JEDNYM DACHEM

Koncept "dwóch szkół pod jednym dachem" opiera się na niektórych szkołach z Bośni i Hercegowiny, gdzie uczniowie bośniaccy i chorwaccy uczęszczają do "etnicznie" oddzielnych klas znajdujących się w tym samym budynku. Jest to praktyka niepokojąca, ponieważ segregacja uczniów i uczennic pogłębia podziały i nieufność (OSCE, 2018), co utrudnia równy dostęp do wysokiej jakości edukacji i nie sprzyja rozwojowi społeczeństwa otwartego i tolerancyjnego. Co więcej, reformy w Bośni i Hercegowinie przebiegają powoli, ponieważ przedstawiciele różnych grup etnicznych walczą ze sobą o osiągnięcie kompromisu w decyzjach edukacyjnych (Tolomelli, 2015). W celu uniknięcia eksternalizacji nauczania, sugerowane jest wdrożenie procesu fazowego integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy. Dalej raport prezentuje pierwsze próby integracji oraz propozycję strategii procesu fazowego.

Przykład 5. —————

### PIERWSZE PRÓBY INTEGRACJI W MARCU 2022

W Polsce w 2020 roku uczyło się już 30777 uczniów, którzy przybyli do Polski przed rozpoczęciem wojny i zdążyli nauczyć się już języka polskiego. Według przedstawiciela jednego z miast na północy Polski, integrującego w marcu 2022 roku uczniów z Ukrainy, obecność ich starszych kolegów *ułatwia integrację i włączenie dzieci-uchodźców, gdyż mając wsparcie tłumacza-rówieśnika czują się bezpieczniej*. Jednocześnie władze miasta podkreślają, że przedstawiciele mniejszości ukraińskiej

sygnalizują *niebezpieczeństwo gettoizacji* w przypadku braku płaszczyzny do współpracy międzykulturowej dzieci polskich i ukraińskich. Chcąc odnieść się do tego problemu, władze szkoły działającej w tym mieście starają się od pierwszego dnia pobytu dzieci w szkole włączać je we wspólne zajęcia, w czasie których znajomość języka nie jest niezbędna. Ponadto, władze samorządowe razem z lokalnymi organizacjami zorganizowały serię nieodpłatnych zajęć pozalekcyjnych oraz aktywności sportowe, artystyczne i muzyczne dla dzieci z Ukrainy i z Polski. Jedna ze szkół rozpoczęła tworzenie Sobotniej Szkoły Ukraińskiej.

W celu uniknięcia pułapki systemowej, którą jest stworzenie długotrwale działającego równoległego systemu prowadzącego dzieci dwoma ścieżkami edukacyjnymi, zalecamy fazowe wdrażanie dzieci z Ukrainy do polskiego systemu edukacji. Ponadto, wdrażanie fazowe pozwoli na dostosowanie się do sytuacji w Ukrainie. Pod koniec fazy I będzie wiadomo, czy dzieci będą mogły powrócić do szkół w swojej ojczyźnie, czy potrzebne będzie wdrożenie faz II i III. Ważne będzie monitorowanie wydajności systemu, a także dostosowanie rozwiązań do panującej sytuacji oraz wniosków z obserwacji dotychczasowych rozwiązań. Szczegółowy opis wdrożenia systemu fazowego znajduje się w [Aneksie 1](#).

Jednak budowanie jednej społeczności szkolnej oraz tworzenie relacji między dziećmi polskimi i ukraińskimi musi wykraczać poza proces nauczania i obejmować również włączenie w kulturalne, sportowe i ogólnie pozalekcyjne życie szkoły. Pozwoli to na zniwelowanie bariery kulturowej, która również przyczynia się do tworzenia podziałów i powstawania nierówności. Co więcej, według przedstawicieli szkoły podstawowej w gminie wiejskiej, która prowadzi klasy wielokulturowe, *bariera kulturowa nasila się z wiekiem i jest bardziej odczuwalna dla dzieci starszych niż młodszych*, co pokazuje konieczność skoncentrowania uwagi na tej grupie wiekowej. Włączenie w kulturalne życie szkoły powinno obejmować nie tylko dzieci, ale także ich rodziców i rodzeństwo, co przyczyni się do ściślejszego włączenia ich do lokalnej społeczności.

Ważnym aspektem tego wyzwania jest również przygotowanie dzieci polskich oraz ich rodziców na doświadczenia związane z włączeniem dzieci-uchodźców w społeczność szkolną. W tym celu warto wykorzystać godziny wychowawcze na rozmowę z polskimi dziećmi i zachęcić je do integracji, wspólnie porozmawiać o dzielących nas różnicach, ale też tym, co nas łączy pod względem kulturowym. Dobrą praktyką jest również zaangażowanie w ten proces organizacji pozarządowych, które mogą wesprzeć nauczycieli i wychowawców w podobnych rozmowach.

Kluczową odpowiedzią na powyższe wyzwania jest zatrudnienie [asystenta kulturowego](#), czyli asystenta nauczyciela dziecka-cudzoziemca. Asystent kulturowy to osoba, która jest zatrudniona w szkole w charakterze pomocy nauczyciela, posługuje się językiem kraju pochodzenia ucznia i pełni funkcję tłumacza oraz ułatwia integrację w środowisku szkolnym. Szkoła podstawowa, która prowadzi program integracji dzieci-uchodźców wskazuje, że *pomoc asystenta kulturowego stanowi duże wsparcie zarówno dla dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrekcji szkoły*. Asystenci kulturowi wspierają dzieci cudzoziemców w trakcie lekcji przy

przyswajaniu materiału, oferują pomoc w odrabianiu zadań domowych, służą jako tłumacze, ale także ułatwiają kontakt z rodzicami-cudzoziemcami. W obecnej sytuacji na tym stanowisku mogliby zostać zatrudnieni nauczyciele ukraińscy, którzy posiadają podstawową znajomość języka polskiego.

#### 4.5. STWORZENIE PODSTAW EDUKACJI WIELOKULTUROWEJ

Zintegrowanie nauczania o wojnie w Ukrainie i relacjach polsko-ukraińskich z innymi elementami edukacji szkolnej jest kolejnym obszarem priorytetowym. Wyjątkowo ważne mogą być tutaj zarówno wieloletnie doświadczenia w nauczaniu trudnych tematów, jak i niedawne innowacje w interdyscyplinarnym nauczaniu przedmiotów, takich jak historia, wiedza o społeczeństwie czy edukacja obywatelska. To przedmioty, na które należy zwrócić szczególną uwagę, ponieważ *istnieje długa historia napięć związanych z tym, jakich faktów historycznych dzieci powinny uczyć się w szkołach i kiedy, czy proponowane standardy są zbyt patriotyczne, zbyt wielokulturowe czy zamiatają pod dywan niewygodną prawdę* (Gross-Loch 2016). Bezprecedensowa skala migracji z Ukrainy może niewątpliwie ożywić podobne dyskusje. Choć w długim terminie być może powstanie potrzeba zmian na poziomie podstaw programowych, w tym momencie warto skupiać się na rozwiązaniach, które mogą pomóc nauczycielom i nauczycielkom korzystać z istniejących zasobów i tworzyć doświadczenia edukacyjne wspierające w nauce wszystkich uczniów. Jednym z takich rozwiązań jest prowadzenie w holistyczny sposób rozmów na kontrowersyjne tematy – łączący zarówno akademicką wiedzę nauczaną podczas lekcji szkolnych, jak i emocje oraz refleksje związane z obecnymi wydarzeniami. Takie podejście, z sukcesami, stosuje się w nauczaniu o Holokauście, konfliktach zbrojnych czy rasizmie.

Przykład 6.

#### PEDAGOGICZNY TRÓJKĄT HISTORYCZNEGO I OBYWATELSKIEGO ROZUMIENIA

Facing History and Ourselves to globalna organizacja, która od 46 lat uczy historii tak, żeby uczniowie i uczennice rozumieli nie tylko przeszłość, ale potrafili być również bardziej zaangażowani, etyczni i empatyczni w teraźniejszości. Dyskusje o wojnie w Ukrainie mogą być prowadzone zgodnie z pedagogicznym trójkątem, którego używa organizacja..

Zastosowanie tego rozwiązania w kontekście relacji polsko-ukraińskich pozwoli uczniom i uczennicom przygotować się do tematów, które traktowane są inaczej w historiografii obu krajów. Przygotowanie powinno opierać się na umożliwieniu uczniom i uczennicom na rozwinięcie zdolności poznawczych i wykształcenie krytycznego podejścia do zdobywanej wiedzy.

Polska i ukraińska historiografia odmiennie oceniają niektóre wydarzenia pełniące ważną rolę w budowaniu tożsamości narodowej obywateli obu państw. Różnice te mogą z łatwością zostać wykorzystane w celu podsycania niechęci i nienawiści między obywatelami. W zależności od przyjętego podejścia, obecność uczniów-uchodźców w Polsce i ich uczestnictwo w lekcjach historii stwarza możliwość zmniejszenia podziałów wynikających z konfliktu pamięci.

Przykładowo, wykorzystanie technik pracy zespołowej w edukacji wielokulturowej, np. metody projektów, jest dobrym rozwiązaniem, aby wzmocnić integrację oraz przeciwdziałać marginalizacji. Niewykształcenie w uczniach wrażliwości odpowiedniej do samodzielnej oceny kwestii spornych może być przyczyną marginalizacji uczniów-uchodźców. Odpowiednie podejście do tych kwestii, pomoże uczniom/icom zarówno polskim, jak i ukraińskim wyciągnąć wnioski dotyczące czynników kształtujących tożsamość narodową oraz ewolucji ocen historiograficznych.

### 4.6. SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE (SPE)

Należy założyć, że pewna część dzieci z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (niepełnosprawność, trudności w uczeniu się) trafi do szkół ogólnodostępnych – taki model obecnie funkcjonuje w Ukrainie i szacuje się, że 43% szkół było przygotowanych do nauczania biorącego pod uwagę specjalne potrzeby edukacyjne.

Jak pokazują doświadczenia z innych krajów zmagających się w przeszłości z gwałtownym napływem uchodźców, dzieci ze SPE są w grupie najbardziej narażonych na wykluczenie (Reilly, 2010). W ich przypadku przeżycia wojenne i konieczność opuszczenia kraju nakładają się na wyzwania dotyczące niepełnosprawności. Gwarancja odpowiedniego wsparcia – zarówno dla dzieci ze SPE, jak i dla nauczycieli z nimi pracujących – będzie więc kluczowe dla funkcjonowania całego oddziału i szkoły (Smith-Khan, 2013).

Podstawowym wyzwaniem jest kwestia opracowania zasad uzyskiwania wsparcia dla dzieci ze SPE. MEiN opracowało już do pewnego stopnia rozwiązanie tej kwestii, informując, że rodzice dzieci z niepełnosprawnościami będą mogli ubiegać się o wsparcie bez konieczności dołączania dokumentów, takich jak zaświadczenia lekarskie, opinie czy tłumaczenia przysięgłe. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne dostały także wytyczne, żeby w procesie diagnozy i orzecznictwa korzystać z narzędzi "nieobciążonych kulturowo" i dostosowanych do możliwości językowych dzieci-uchodźców. Obydwa rozwiązania potencjalnie mogą ułatwić wspieranie dzieci ze SPE i powinny zostać utrzymane długoterminowo.

Kluczowe będzie też zapewnienie odpowiedniego wsparcia nauczycielom i pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP). W dalszej perspektywie należy zapewnić narzędzia diagnostyczne i szkoleniowe pomagające:

- nauczycielom
  - w odróżnieniu potrzeb wynikających ze SPE od wynikających z różnic kulturowych czy językowych, aby uczniowie-uchodźcy nie byli nadmiernie kierowani na drogę orzecznictwa;
- pracownikom PPP
  - w opracowaniu narzędzi pozwalających na rzetelną diagnozę dzieci-uchodźców z uwzględnieniem różnic, które istnieją pomiędzy polskim a ukraińskim systemem orzecznictwa i wsparcia uczniów ze SPE.

#### 4.7. OGRANICZONE WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE

Wsparcie psychologiczno-psychiatryczne dla dzieci jest w Polsce ograniczone przez niewielką liczbę oddziałów szpitalnych i miejsc w oddziałach oraz brak kadry lekarskiej (ok. tysiąca pacjentów przypadających na jednego psychiatrę) (Nęcki, 2021). Działają jednak ośrodki podstawowej pomocy psychologicznej dla dzieci i młodzieży, a psychiatrzy współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w szkołach. Także MEiN zwiększył dotację w celu poszerzenia oferty zajęć o charakterze terapeutycznym (itp.) w szkołach. Jednak ograniczenia we wsparciu dotyczą też nauczycieli, którzy często borykają się z lękami oraz wypaleniem zawodowym.

Świadczenia zdrowotne dla uchodźców z Ukrainy są refundowane przez NFZ. Niektóre placówki i fundacje oferują darmowe wsparcie psychologiczne – jak Mazowieckie Centrum Neuropsychiatrii w Warszawie czy akcja *Twarze Depresji*. Są to jednak działania zdecentralizowane.

Zgodnie z komunikatem MEiN *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji w Ukrainie*, pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor szkoły. Jeśli chodzi o dzieci ze specjalnymi potrzebami, MEiN honoruje dokumenty poświadczające sporządzone w języku ukraińskim.

MEiN w porozumieniu z Polskim Towarzystwem Psychologicznym mógłby jednak przygotować listę kontaktów koordynujących organizowanie pomocy psychologicznej, np. na poziomie powiatów i przekazać ją dyrektorom szkół. Samorządy powinny współpracować ze szkołami i MEiN, aby zapewnić odpowiednie wsparcie dla szkolnych poradni psychologiczno-pedagogicznych. Takie wsparcie to przede wszystkim: odpowiednie materiały i narzędzia w języku polskim i ukraińskim, specjalistyczne szkolenia dla kadr pedagogiczno-psychologicznych i nauczycieli w szkole, kontakt z ukraińskimi psychologami (także w celu zapewnienia lepszych narzędzi diagnostycznych) i łączące się z tym wsparcie logistyczne (np. tłumacze, podstawowe wsparcie językowe). Na tej podstawie poradnie mogłyby: zapewnić szkolenia i same szkolić nauczycieli, aby mogli odciążyć specjalistów, gdzie jest to możliwe, oraz w celach prewencyjnych; zapewnić psychologiczne wsparcie dla nauczycieli uchodźców; wraz z nauczycielami edukować innych uczniów w szkole, jak wspierać kolegów i koleżanki dotkniętych traumą; zapewnić uczniom z Ukrainy możliwość konsultacji z ukraińskimi psychologami lub w języku ukraińskim, także online. Zalecamy, aby szkoły mogły same oceniać ilu uczniów z Ukrainy potrzebuje wsparcia psychologicznego związanego z traumą oraz adaptacją w nowym miejscu, a także w jakim wymiarze. Szacujemy, że każde takie dziecko będzie potrzebować przynajmniej pięciu godzin konsultacji psychologicznych jednorazowo na rok szkolny. Nauczyciele-uchodźcy, w razie potrzeby, także powinni dostać wsparcie psychologiczne. Na tej podstawie w późniejszym czasie wsparcie można kontynuować lub skierować ich na specjalistyczną terapię. Wsparcie specjalistyczne w powyższej formie, zapewnione w powyższej formie, powinno być również dostępne czy to osobiście, czy online, dla rodziców, opiekunów, nauczycieli i dzieci nie uczęszczających do szkoły (np. ze względu na edukację domową). Takie działania mogłyby się odbywać na poziomie lokalnym i poszczególnych szkół, jednak potrzebne są ujednoczone i scentralizowane wytyczne na skalę ogólnopolską, ważne dla każdej placówki.

## 4.8 EDUKACJA OBYWATELSKA

Jeżeli celem MEiN jest pomoc młodym uchodźcom w jak najszybszym aktywnym włączeniu się w życie społeczeństwa, to konieczne jest przedstawienie im kluczowych elementów funkcjonowania państwa polskiego, aby mogli komfortowo poruszać się w ramach jego struktur. Aby to zrobić, warto odejść od skupiania się na formalnych definicjach i położyć nacisk na praktyczne elementy funkcjonowania państwa i społeczeństwa obywatelskiego. Młodzi uchodźcy powinni uczyć się, jakie w Polsce przysługują im prawa, gdzie mogą zgłaszać trudności i jak mogą aktywnie włączać się w życie społeczeństwa. Aby robić to na masową skalę, warto przygotować zbiór materiałów dostępnych bezpłatnie poprzez stronę internetową.

# 5. Obszary współpracy MEiN z innymi podmiotami

## 5.1. WSPÓŁPRACA Z GOVTECH I WYKORZYSTANIE ROZWIĄZAŃ TECHNOLOGICZNYCH W INTEGRACJI

Zgodnie z diagnozami postawionymi w tym raporcie jak i obserwowanymi doświadczeniami początkowej fazy integracji dzieci-uchodźców do polskiego systemu oświaty, widać ogrom wyzwań, z którymi będą musieli zmierzyć się rządzący. Polska ma ograniczoną historię doświadczeń w integracji dzieci-uchodźców oraz edukacji wielokulturowej, a do tej pory takie zadania podejmował w największej mierze sektor organizacji pozarządowych. Jedną z najważniejszych metod budowania zasobów oraz koordynacji działań integracyjnych może być wykorzystanie technologii. Badania przeprowadzone przez UNHCR pokazują, że rozwiązania technologiczne, choć niepozbawione ograniczeń (np. dostępu do technologii), są skutecznym narzędziem zwiększania dostępu do edukacji (UNHCR, 2016). Wśród przykładów istniejących środków związanych bezpośrednio z edukacją są technologie pomagające w nauce języka, dostępie do informacji, łączące uczniów i uczennice z nauczycielami i nauczycielkami, wspomagające edukację rówieśniczą (ang. *peer-to-peer learning*), oferujące zajęcia pozalekcyjne (Butcher, 2018). Rozwiązania technologiczne pomagające uchodźcom, tworzone teraz głównie przez organizacje pozarządowe i podmioty prywatne, powinny być podejmowane również przez rządowe agencje i ministerstwa oraz w ramach partnerstwa publiczno-prywatnego. Taką współpracę sugeruje m.in. raport międzynarodowej firmy konsultingowej Deloitte (2021), a badania przeprowadzone przez RAND Corporation sugerują, że rządy powinny wspierać *efektywne technologie edukacyjne w środowiskach uchodźców, skupiające się szczególnie na skalowaniu, nawet w kontekście niedoboru nauczycieli i nauczycielek* (Culbertson et al., 2019).

W przypadku integracji uciekinierów z Ukrainy, zastosowanie rozwiązań technologicznych może nie tylko skutecznie pomóc licznym dzieciom-uchodźcom, ale również doprowadzić do efektywniejszego wykorzystania

istniejących zasobów. Naszą rekomendacją jest powierzenie rządowej agencji GovTech stworzenia platformy, która byłaby oparta na trzech filarach.

3 FILARY PROPONOWANEJ PLATFORMY		
<p><b>INFORMACJA I KOORDYNACJA DZIAŁAŃ</b></p> <p>Opiekunowie</p> <p>Kompilacja informacji o polskim systemie edukacji, miejscach w których można uzyskać pomoc edukacyjną, materiały dla rodziców i ich dzieci wspierające proces integracji. Uwzględnienie inicjatyw nieformalnych, np. szkół sobotnich</p>	<p><b>SZKOLENIA I EDUKACJA KARDY</b></p> <p>Edukatorzy</p> <p>Kursy i materiały dla kadry, do wykorzystania w pracy z uczniami. Miejsce przygotowań oraz rekrutacji, dla tych którzy chcieliby zaangażować się w działania edukacyjne. Materiały dla nauczycieli z Ukrainy do uczenia języka polskiego.</p>	<p><b>MATERIAŁY EDUKACYJNE</b></p> <p>Uczniowie</p> <p>Asynchroniczne materiały oparte na polskiej podstawie programowej z dodatkowym tłumaczeniem ich na język ukraiński i na język ukraiński. Wykorzystanie metody nauczania różnicowego do nauki języka polskiego</p>

- Pierwszym filarem byłoby zapewnienie informacji oraz koordynacja działań. Odnalezienie się w wielu nachodzących na siebie systemach i kanałach informacyjnych jest niewątpliwym problemem, na który wskazują pierwsze doświadczenia opisane w innych częściach tego raportu. Kluczowym wydaje się być stworzenie przejrzystego zasobu zawierającego m.in. najważniejsze informacje o polskim systemie edukacji (w szczególności dostępnych formach edukacji i sposobach zapisywania dzieci i młodzieży do szkół), miejscach, gdzie można uzyskać pomoc edukacyjną czy wspierające proces integracji materiały dla rodziców i ich dzieci. Koniecznym jest włączenie w ten proces działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe czy nawet grupy nieformalne.
- Drugim filarem powinno być stworzenie przestrzeni na szkolenie i zwiększanie zasobów nauczycieli i nauczycielek. Ze względu na trudności logistyczne oraz palącą naturę problemu, wykorzystanie technologii do szkolenia nauczycieli i nauczycielek jest prawdopodobnie jedynym rozwiązaniem zapewniającym konieczne tempo działania. Platforma mogłaby zawierać asynchroniczne kursy i szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek czy szereg gotowych materiałów do wykorzystania w pracy z dziećmi-uchodźcami. Mogłoby to być również miejsce przygotowań oraz rekrutacji pracowników – zarówno z Polski, jak i z Ukrainy – którzy chcieliby zaangażować się w działania edukacyjne. Taka platforma mogłaby zawierać także materiały dla ukraińskich pedagogów do nauczania języka polskiego. W związku z koniecznym szybkim tempem działania, najskuteczniejszą metodologią dla stworzenia takich materiałów wydaje się być podejście mikro (ang. *microlearning*). Zamiast tradycyjnych kursów wymagających od uczących się dużego

zaangażowania i narzucających twardą strukturę, takie materiały powinny być krótkimi modułami, z których można korzystać w dowolnej kolejności uzależnionej od potrzeb danego nauczyciela/nauczycielki czy dyrektora/dyrektorki szkoły. Przykładowo, moduły mogłyby być w całości niezależne i poświęcone takim tematom, jak rozmowa i sposoby rozwiązywania konfliktów, nauczanie języka polskiego jako obcego czy radzenie sobie z traumą. W zależności od priorytetów, osoby pracujące w oświacie mogłyby wybrać najbardziej potrzebny im moduł i w relatywnie krótkim czasie pozyskać potrzebną wiedzę i umiejętności.

- Jako trzeci filar rekomendujemy bieżące wsparcie edukacyjne dla dzieci-uchodźców. Stworzenie asynchronicznych materiałów edukacyjnych opartych na polskiej podstawie programowej z dodatkowym tłumaczeniem ich na język ukraiński/rosyjski byłoby z pewnością pomocne w wyrównywaniu szans nowych uczniów i uczennic polskich szkół. Jednakże, jak wskazujemy w innych częściach raportu, kluczowym elementem integracji jest uniknięcie przedłużającego się etapu przejściowego, w którym kontakt między dziećmi i młodzieżą z Ukrainy, a ich polskimi rówieśnikami jest ograniczony. W związku z tym, priorytetem powinno być skoordynowanie rodzących się inicjatyw i stworzenie warunków do internetowego nauczania rówieśniczego (ang. *peer-to-peer learning*). Wiele lat badań naukowych pokazuje, że choć dzieci i młodzież nie posiadają kompetencji pedagogicznych nabytych w formalnym systemie edukacji, takie rozwiązanie pedagogiczne jest niezwykle skuteczne, szczególnie w przypadku uczniów i uczennic zagrożonych wykluczeniem (O'shea i O'shea, 2010). W przypadku integracji dzieci-uchodźców nauczanie rówieśnicze można zastosować do nauki języka polskiego, ale również pozostałych przedmiotów szkolnych. Wykorzystanie technologii stworzy możliwość dotarcia do wielu różnych odbiorców i wykorzystania ich chęci pomocy w procesie integracji. Wśród potencjalnych grup, które można zaangażować, są np. pochodzące z Ukrainy dzieci od lat mieszkające w naszym kraju czy słuchacze/słuchaczki wyższych uczelni. Podobne działania były z sukcesem podejmowane na gruncie polskim i międzynarodowym.

Przykład 7. \_\_\_\_\_

### #UCZĘDLABOHATERÓW ORAZ TEACHING FOR HEROES

W pierwszych miesiącach pandemii koronawirusa platforma Nauczeni.pl zorganizowała projekt darmowych korepetycji dla dzieci pracowników służb medycznych. Wśród prowadzących zajęcia byli zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i młodzież, a zajęcia zostały sfinansowane przez sponsorów chcących pomóc dzieciom i młodzieży mającej podczas pandemii trudności w nauce. Na kanwie tego projektu powstała jego międzynarodowa wersja – Teaching for Heroes – skierowana do mieszkańców Kazachstanu, Ukrainy i Rosji. W zaledwie miesiąc uczniowie



i uczennice przeprowadzili ponad siedem tysięcy godzin bezpłatnych zajęć dla swoich rówieśników.

Budowa proponowanej platformy technologicznej wymaga szeregu zasobów związanych m.in. z technologią do zajęć odbywanych asynchronicznie lub na żywo czy mierzeniem efektów kształcenia. Z tego względu kluczowa jest współpraca z podmiotami prywatnymi i organizacjami pozarządowymi, aby wykorzystać technologie będące w ich posiadaniu, skorzystać z sieci ich kontaktów i dotrzeć do beneficjentów.

W tworzeniu rozwiązań MEiN powinno wykorzystać rozwiązania ukraińskie oraz nawiązać współpracę z inicjatywami podejmowanymi oddolnie. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy stworzyło platformę do nauczania online na czas COVID-19. Ponadto oddolnie powstaje wiele platform zrzeszających nauczycieli z Ukrainy, którzy mogą uczyć online lub zapewniać zasoby edukacyjne. Przykładami takich inicjatyw jest np. społeczność Viber (Schkola\_Info) dla uczniów i uczennic klas 1-4, platforma matematyczna CIOS, czy platformy *Osvitoria* i *Nowa Ukraińska Szkoła*, które udostępniają materiały edukacyjne (UEC, 2022). Aktualnie wielu uczniów i uczennic z Ukrainy w miejscach tymczasowego pobytu nie ma dostępu do potrzebnego sprzętu ani właściwego miejsca do uczestnictwa w lekcjach prowadzonych online. Dlatego rekomendujemy, aby MEiN wsparło szkoły w udostępnianiu klas komputerowych w czasie pozalekcyjnym. Dzieci będą mogły wówczas korzystać z lekcji online lub kształcić się korzystając z dostępnych materiałów. Takie rozwiązanie pozwala na kontrolowaną edukację w języku ukraińskim, dokończenie nauki w ramach wymaganej podstawy programowej i zapewnia dostęp do środowiska przyjaznego do nauki.

### 5.2. ANALIZA WYKORZYSTANIA WSPARCIA INSTYTUCJONALNEGO UE W IMPLEMENTACJI PROGRAMÓW

Od 2016 r. Komisja Europejska (KE) wspiera państwa członkowskie UE w prowadzeniu programów na rzecz integracji uchodźców na wszystkich etapach kształcenia i szkolenia. Obecne ramy i priorytety działania KE wyznacza *Plan działania Komisji na rzecz integracji obywateli państw trzecich (2021-2027)*; w celu jego wdrożenia KE finansuje projekty i inne działania na rzecz integracji migrantów we wszystkich sektorach kształcenia i szkolenia.

W ramach Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (AMIF) państwa członkowskie przedstawiają do akceptacji KE swój Program Krajowy, który obecnie obejmuje lata budżetowe 2021-2027. W latach 2014-2020 alokacja środków dla Polski w ramach AMIF wyniosła prawie 115,5 mln euro. AMIF m.in. wspiera działania na rzecz integracji obywateli państw trzecich. Fundusz jest zarządzany głównie poprzez programy krajowe państw członkowskich, które odpowiadają na konkretne potrzeby. Krajową instytucją zarządzającą dla AMIF w Polsce jest Departament Funduszy Europejskich Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. Środki finansowe mogą być również przyznawane władzom lokalnym i regionalnym wdrażającym środki wspierające integrację. Z drugiej strony, część funduszu zarządzana bezpośrednio przez KE pozwala na finansowanie projektów ponadnarodowych (Komisja Europejska, 2021).

Przykład 8. \_\_\_\_\_  
REFUGEE EDUCATION PROJECT, GRECJA 01.06.2016 - 30.06.2017  
Grecja, z inicjatywy własnego Ministerstwa Edukacji, Badań  
Naukowych i Spraw Religijnych, skorzystała z Funduszu Azylu,

Migracji i Integracji w celu przeprowadzenia projektu Refugee Education Project, aby ułatwić dzieciom-uchodźcom uczestnictwo w edukacji i przyczynić się do ich szerszej integracji społecznej w tym kraju (European Website on Integration, 2017).

Drugim funduszem, z którego Polska może skorzystać w celu realizacji rekomendacji przedstawionych w raporcie, jest Europejski Fundusz Społeczny (EFS), z którego KE przekazała Polsce w latach 2014-2020 ponad 12,9 mld euro zarządzanych przez Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. Ponadto, w ramach programu Erasmus+, KE finansuje projekty i inne działania na rzecz integracji migrantów we wszystkich sektorach kształcenia i szkolnictwa (Komisja Europejska, 2021). Częścią programu Erasmus+ są partnerstwa strategiczne, które mają na celu rozwój innowacyjnych praktyk edukacyjnych i współpracy ponadnarodowej. Krajową instytucją zarządzającą jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Przykład 9.

PROJEKT E-COURSE - ENHANCING THE PARTICIPATION AND LEARNING PERFORMANCE OF MIGRANT AND REFUGEE CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Projekt E-COURSE to projekt współfinansowany przez program Erasmus+ w ramach Key Action 2: Strategic Partnerships for school education [Akcja kluczowa 2: partnerstwa strategiczne na rzecz edukacji szkolnej]. Celem E-COURSE było opracowanie modelu wsparcia edukacyjnego, który zostanie pilotażowo wdrożony w szkołach podstawowych w Niemczech, Grecji, Włoszech, Francji i na Cyprze w celu ułatwienia skutecznej integracji, wsparcia i sukcesu uczniów i uczennic ze środowisk uchodźczych (E-COURSE, 2017).

Poza tym, dla wdrożenia przedstawionych rekomendacji, Polska może skorzystać z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR), powołanego do wzmocnienia spójności gospodarczej i społecznej w UE poprzez korygowanie dysproporcji regionalnych, oraz Funduszu Pomocy Najbardziej Potrzebującym (FEAD), oferującego pomoc materialną osobom znajdującym się w najtrudniejszej sytuacji lub potrzebującym (European Website on Integration, 2021).

Polska może również skorzystać ze wsparcia instytucjonalnego UE we wdrażaniu rekomendacji przedstawionych w niniejszym raporcie. Nasz kraj może ubiegać się o udostępnienie przybyłym dzieciom-uchodźcom Wsparcia Językowego Online (OLS), czyli bezpłatnej platformy internetowej do nauki języków prowadzonej w ramach programu Erasmus+. Dotychczas KE zaoferowała dostęp do OLS ponad 100 tysiącom uchodźców. Polska mogłaby również skorzystać z warsztatów partycypacyjnych prowadzonych w ramach Wzajemnego Doradztwa (Komisja Europejska, 2021).

W celu wsparcia działań GovTech dla edukacji, Polska może przyłączyć się do finansowanych przez KE platform internetowych dla szkół, takich jak School Education Gateway lub Platforma eTwinning. Polska mogłaby skorzystać ze współfinansowanej przez KE sieci ds. kształcenia migrantów SIRIUS, która wspiera edukację dzieci-uchodźców (Komisja Europejska, 2021).

### 5.3. WSPÓŁPRACA EKSPERCKA I AKADEMICKA

Ważne jest, aby MEiN nawiązało współpracę z organizacjami pozarządowymi i grupami badawczymi. Globalne doświadczenia w edukacji uchodźców wskazują na to, że współpraca sektora rządowego z pozarządowym może prowadzić do innowacyjnych rozwiązań w integracji uczniów-uchodźców oraz lepszego zrozumienia ich potrzeb. W Aneksie 2. prezentujemy listę przykładowych organizacji pozarządowych oraz ekspertów w dziedzinie edukacji lub pomocy dla uchodźców. Lista nie jest wyczerpująca i sugerujemy rozszerzenie jej na podstawie potrzeb MEiN.

### 5.4. WSPARCIE ONZ I EBOR

Zgodnie z punktem 10. Statutu Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), może on także zarządzać funduszami otrzymanymi na rzecz pomocy uchodźcom i przekazywać je organizacjom zarówno z sektora prywatnego jak i publicznego.

W związku z rosyjską inwazją, Europejski Bank Odbudowy i Rozwoju (EBOR) założył fundusz o wysokości 2 miliardów euro dla Ukrainy i krajów sąsiadujących dotkniętych konfliktem. Środki zostaną przeznaczone m.in. na wsparcie samorządów w niesieniu pomocy uchodźcom z Ukrainy.

### 5.5. WSPÓŁPRACA Z INICJATYWAMI ODDOLNYMI

W odpowiedzi na wybuch wojny powstało już wiele oddolnych inicjatyw lub istniejące inicjatywy przeniosły swoje zasoby, aby pomagać w edukacji oraz integracji uczniów-uchodźców. Poniżej przedstawiamy przykłady takich organizacji:

- Sobotnia Szkoła Ukraińska w Warszawie  
– to istniejąca już przed wybuchem wojny szkoła dla Ukraińców, gdzie można nauczyć się języka ukraińskiego, historii Ukrainy, jej kultury i geografii.
- Zwolnieni z Teorii  
– olimpiada projektów społecznych dla uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych oraz studentów. Fundacja posiada ekspercką wiedzę i doświadczenie z zakresu pracy zespołowej, kształcenia kompetencji przyszłości oraz budowania postawy obywatelskiej. Współpracuje z 10% liceów i techników w Polsce.
- Druha we mnie masz  
– inicjatywa łącząca nowych uczniów i uczennice z Ukrainy z mentorami z Polski. Organizacja może zdobywać informacje na temat problemów kluczowych dla osób w wieku szkolnym uciekających z Ukrainy oraz wypracować najlepsze metody współpracy międzyuczniowskiej.
- Otwieramy Szkoły  
– pierwsza w Polsce ukraińska szkoła dla dzieci, które musiały uciekać przed wojną. Organizacja zbiera materiały pomocne dla uczniów i uczennic w adaptacji do nowej rzeczywistości.

- Akademia Wiedzy Obywatelskiej  
– Inicjatywa, której celem jest zaszczepienie wśród młodych osób zainteresowania państwowością, sferą publiczną, instytucjami międzynarodowymi i służbą cywilną. Organizacja posiada eksper-tyzę i materiały na temat edukacji obywatelskiej.
- Inicjatywy Jednostek Samorządu Terytorialnego  
– ważne jest również zapewnienie przestrzeni na autonomiczne decyzje JST w oparciu o znajomość sytuacji lokalnej, a także stworzenie forum do wymiany doświadczeń i dobrych praktyk.

Współpraca z tego typu inicjatywami jest ważną metodą zdobywania wiedzy oraz wzorców najlepszych praktyk, aby następnie udostępnić je szerokiej społeczności szkolnej. Konsultacje z organizacjami zewnętrznymi pomogą również w zmapowaniu kluczowych problemów uczniów-uchodźców.

## 6. Rekomendacje dla MEiN oraz strategia ich wdrożenia

### INTEGRACJA

Zapewnienie samorządom nowych funduszy celowych lub zwiększenie subwencji oświatowej na:

Zapobieganie skutkom dłuższych przerw w nauce i przyspieszenie procesu adaptacyjnego. Sugerowany proces wdrażania obejmuje następujące fazy:

- Faza 1 (teraz - czerwiec 2022)  
– dokończenie roku szkolnego, zorganizowanie oddziałów przygotowawczych dla uczniów i uczennic z Ukrainy, pozwalające na kontynuację edukacji ukraińskiej (szczególnie literatura ukraińska i historia), oraz dołączenie do polskich klas dzieci z wystarczającą znajomością języka, uczennice i uczniowie ukraińscy powinni być włączani do zajęć, na których znajomość języka polskiego nie jest kluczowa (np. WF, plastyka, muzyka).
- Faza 2 (lipiec - sierpień 2022)  
– nauka języka polskiego, wyrównanie poziomu i znajomości języka polskiego, aby umożliwić od nowego roku szkolnego włączenie uczniów i uczennic do edukacji polskiej.
- Faza 3 (nowy rok szkoły 2022-2023)  
– pełne wdrożenie uczniów i uczennic w polski system edukacyjny (w miarę ich możliwości i gotowości).

STRATEGIA PROCESU ADAPTACYJNEGO UCZNIÓW		
<p><b>FAZA 1</b></p> <p>do czerwca 2022 - Dokończenie roku szkolnego</p> <p>oddziały przygotowawcze pozwalające na kontynuację edukacji ukraińskiej, oraz dołączenie do klas polskich dzieci z wystarczającą znajomością języka polskiego</p> <p>uczniowie i uczennice z Ukrainy powinni być w szczególności włączeni do zajęć na których znajomość języka polskiego nie jest kluczowa (np. WF, plastyka, muzyka)</p>	<p><b>FAZA 2</b></p> <p>lipiec-sierpień 2022 - Nauka języka polskiego</p> <p>wyrównanie poziomu znajomości języka polskiego, aby od nowego roku szkolnego (2022/23) móc włączyć uczniów i uczennice do polskiego systemu edukacji</p>	<p><b>FAZA 3</b></p> <p>rok szkolny 2022/23</p> <p>Pełne wdrożenie w miarę możliwości i gotowości uczniów</p>

Zwiększenie liczby etatów w szkołach. Zatrudnienie większej liczby nauczycieli lub, wg potrzeb, zwiększenie etatów. Przydatne może być wykorzystanie w polskim systemie kompetencji osób pracujących wcześniej w instytucjach oświatowych Ukrainy oraz zapewnienie im zatrudnienia.

Pokrycie kosztów wydłużonego czasu otwarcia placówek. Zwiększona liczba uczniów, a także nowe zajęcia dodatkowe, mogą spowodować konieczność wydłużenia czasu pracy placówek, co łączy się z dodatkowymi kosztami administracyjnymi.

Dodatkowe wsparcie psychologiczne dla nowych uczniów i uczennic. Należy również ocenić potrzebę dodatkowego wsparcia psychologicznego dla nauczycieli i nauczycielek. Wsparcie psychologiczne powinno mieć charakter nie tylko doraźny, lecz również prewencyjny. Ważne jest zapewnienie dostępu do psychologów/żek posługujących się językiem ukraińskim. W przypadku braku specjalistów w danych regionach, warto rozważyć organizację mobilnych zespołów wsparcia psychologicznego. Kolejnym rekomendowanym działaniem jest zapewnienie materiałów dotyczących pomocy psychologicznej oraz dostępu do wirtualnych konsultacji na platformie cyfrowej.

Opracowanie oraz dystrybucja materiałów wspierających samorządy, szkoły, edukatorów i rodziców w(e):

- Wdrażaniu edukacji wielokulturowej. Należy odpowiedzieć na wyzwania związane z różnicami między systemami Polski i Ukrainy, np. dotyczące religii czy historii. Warto odpowiednio przygotować nauczycieli do nowej sytuacji poprzez dodatkowe szkolenia w zakresie komunikacji wielokulturowej czy rozwiązywania konfliktów na zasadzie interwencji psychologicznej. W strategii powinno się również uwzględnić uczniów innych narodowości, którzy uciekli z terenów Ukrainy.

- Wykorzystaniu technik pracy zespołowej. Integracja podczas zajęć łączonych (WF, plastyka, muzyka) może nie przynieść zamierzonego efektu, jeśli lekcje są oparte na uczniowskiej rywalizacji. Na tych zajęciach warto rozważyć wykorzystanie technik pracy zespołowej, np. metody projektów.
- Zapewnieniu możliwości aktywnego uczestniczenia i poczucia sprawczości dla rodziców dzieci-uchodźców oraz szerszej społeczności. Takie zaangażowanie powinno być rozpatrywane w kategorii wartości, z której może skorzystać cała społeczność szkolna, a nie tylko uczniowie i uczennice z Ukrainy. Rekomendowane MEiN jest przygotowanie i udostępnienie materiałów na temat zwiększenia poczucia sprawczości wśród rodziców i szerszej społeczności. Przykładowo, rodzice mogą być w szkole gośćmi prowadzącymi zajęcia na temat swoich zawodów, umiejętności czy zainteresowań; prowadzić okazyjne zajęcia dodatkowe; uczestniczyć w opiece nad dziećmi przy okazji wyjść i wycieczek szkolnych. Dodatkowo należy wykorzystać potencjał szkoły jako miejsca do budowania więzi w ramach społeczności lokalnej, np. organizując spotkania integracyjne dla wszystkich rodziców; tworząc tablice ogłoszeń "szukam/oferuję" z ofertami pracy, drobnych zleceń czy pomocy sąsiedzkiej; udostępniając budynek szkoły jako miejsce spotkań dla lokalnej społeczności; współpracując przy organizacji ukraińskich szkół sobotnich (jeżeli jest zainteresowanie).
- Zapewnieniu możliwości nauki języka polskiego (z wykorzystaniem książek, platform edukacyjnych itp). Kluczowym elementem integracji jest wsparcie językowe uczniów, co przyczynia się do lepszych wyników w nauce i lepszej adaptacji w nowym środowisku społecznym. Ważne jest przygotowanie inkluzywnego programu nauki języka polskiego dostępnego dla wszystkich potencjalnych nowych uczniów i uczennic. Dużym wyzwaniem są jednak niewystarczające zasoby kadry pedagogicznej. Pomocne mogą tu być rozwiązania technologiczne, takie jak platformy edukacyjne lub lekcje zdalne.

## WSPÓŁPRACA

Koordinacja i finansowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi i inicjatywami społecznymi pomocnymi w edukacji i integracji osób uciekających z Ukrainy w szkołach przyjmujących dzieci-uchodźców. Oprócz stworzenia wspólnych inicjatyw, ważne jest również wykorzystywanie wiedzy i najlepszych praktyk tych projektów. Przykłady takich organizacji wspomniane są w rozdziale piątym.

Koordinacja gromadzenia i udostępniania szkołom informacji, danych kontaktowych i dostępnych zasobów dot. osób oraz organizacji pracujących wcześniej w systemie oświaty w Ukrainie. Osoby te mogą być później zatrudnione w szkole, np. jako nauczyciele, asystenci nauczycieli lub konsultanci do spraw edukacyjnych.

Wspieranie oddolnych inicjatyw przez gromadzenie, dokumentowanie oraz udostępnianie materiałów oraz wzorców najlepszych praktyk samorządom, dyrekcjom szkół, nauczycielom i rodzicom. Przykładem może być zebranie najlepszych

praktyk od organizatorów inicjatyw oddolnych, np. Sobotniej Szkoły Ukraińskiej, i udostępnienie ich na poziomie samorządowym, aby propagować tego typu inicjatywy.

### KOMUNIKACJA

Publikacja w języku ukraińskim kluczowych dokumentów i przekazanie ich samorządom z przeznaczeniem do pracy z uchodźcami. Istotne dokumenty MEiN (np. *Zasady przyjmowania dzieci z Ukrainy do polskich szkół*) powinny być upubliczniane w kilku najistotniejszych wersjach językowych. Brak tłumaczenia na język ukraiński sprawia, że rodzice i uczniowie będą wymagali dodatkowej pomocy, co zabierze im czas oraz utrudni odzyskiwanie poczucia sprawczości.

Wydanie przez MEiN spójnej interpretacji wskazującej w jakich obszarach podstawy programowe systemów edukacyjnych Polski i Ukrainy są komplementarne. Interpretacja powinna w zwięzły sposób umożliwiać nauczycielom poszczególnych przedmiotów zrozumienie głównych różnic. Wykorzystanie istniejących kontaktów nawiązanych między ministerstwami m.in. przy okazji tworzenia reformy Nowej Ukraińskiej Szkoły. Bliska współpraca będzie niezbędna dla sprawnego wydania przez ekspertów spójnej interpretacji różnic programowych oraz uzyskania praw do wykorzystania materiałów edukacyjnych.

Wydanie przez MEiN spójnych wytycznych oceniania umiejętności uczniów i uczennic ukraińskich na podstawie świadectw i ocen uzyskanych w Ukrainie. Kluczowym działaniem MEiN będzie nawiązanie współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki Ukrainy i wypracowanie systemu umożliwiającego sprawiedliwą ocenę umiejętności nowych uczniów.

### LOGISTYKA

Koordynacja kluczowych procesów konsultacyjnych z przedstawicielami samorządów, szkół, edukatorów, rodziców i organizacji pozarządowych. Potrzebna jest również spójna strategia komunikacji z uczniami i uczennicami uczęszczającymi obecnie do polskich szkół oraz ich rodzicami, aby odpowiedzieć na ich możliwe obawy związane z obniżeniem się poziomu nauczania i/lub spadkiem w rankingach szkół.

Koordynacja i finansowanie polskich i ukraińskich internetowych platform edukacyjnych do wykorzystania jako narzędzi wspierających edukatorów oraz rodziców. Należy jednak rozważyć technologiczne koszty realizacji lekcji: po budowie, czy przystosowaniu platformy do prowadzenia zajęć online należy zaadresować kwestię kosztu infrastruktury informatycznej. W przypadku zajęć prowadzonych w czasie rzeczywistym może ona wynieść około 3-4 PLN za godzinę zajęć. Przy dużej skali działalności może się to stać istotnym kosztem. W związku z tym należy zaplanować partnerstwo z dużym podmiotem technologicznym obsługującym bezpieczne platformy usług w chmurze (dla zminimalizowania kosztów).

Tworzenie wiarygodnych baz danych oraz zapewnienie do nich dostępu międzynarodowym instytucjom oraz organizacjom pozarządowym, aby mogły we własnym zakresie analizować sytuację edukacyjną i na tej podstawie formułować własne rekomendacje.

Ułatwienie implementacji systemu zmianowego w razie potrzeb (na wybranych poziomach edukacji i regionalnie). Szkoły, w których nie ma wystarczającej liczby miejsc dla uczniów i uczennic z Ukrainy mogą w pierwszej fazie procesu wdrożenia pracować w systemie zmianowym. W takiej sytuacji szkoła polska może pracować w godzinach porannych (np. od 8 do 14), a szkoła ukraińska w godzinach popołudniowych (np. od 12 do 18). Dzieci polskie i ukraińskie mogą rozpocząć integrację na zajęciach takich jak WF, plastyka, muzyka, które powinny odbywać się w godzinach 12-14.



# Podziękowania

Przygotowując raport autorzy i autorki korzystali z życzliwej rady i konsultacji wielu ekspertów i ekspertek od wielu lat zajmujących się systemami edukacji w Polsce i w Ukrainie. W przygotowaniu raportu szczególnie pomogli nam (w kolejności alfabetycznej):

Katarzyna Cieciora  
Aleksandra Chudaś  
Jan Herczyński  
Janek Jackowicz-Korczyński  
Andriy Panchenkov  
Monika Rybak  
Michał Sitek  
Andrii Smytsniuk  
Justyna Suhecka  
Aleksandra Saczuk  
Marcin Szala  
Michał Tarnowski  
Olga Wasilewska  
Dorota Żurawska-Nowak

*Wyżej wymienieni eksperci i ekspertki konsultowali wybrane elementy raportu na różnych etapach jego powstawania i nie mogą być łączeni z tezami w nim zawartymi.*

Temat raportu poruszył wiele osób, które zgodziły się włączyć się w projekt. Za zaprojektowanie okładki *pro bono* serdecznie dziękujemy Pawłowi Mildnerowi.

Za projekt graficzny raportu oraz złożenie go w rekordowym czasie dziękujemy Olkowi Modzelewskeimu.

Za redakcję i korektę raportu dziękujemy Jakubowi Pytłowi.

# ANEKS 1.

## Proponowane fazy integracji

### FAZA 1. (DO KOŃCA ROKU SZKOLNEGO 2021/2022)

- Ze względu na niepewną sytuację związaną z wojną i możliwością powrotu, a także na wyzwania związane z barierą językową i traumą, zalecamy, aby do końca roku szkolnego dzieci z Ukrainy realizowały ukraińską podstawę programową w swoim ojczystym języku w oddziałach przygotowawczych. Jest to również kluczowe narzędzie dla prawidłowego i stopniowego przebiegu pełnej integracji dzieci-uchodźców w polskim systemie, na które wskazują szkoły z doświadczeniem w tym obszarze.
- Ważne jest, aby dzieci z Ukrainy włączane były w zajęcia, na których znajomość języka polskiego oraz podstawa programowa nie są kluczowe tj. plastyka, muzyka czy sport. To pomoże uniknąć 'efektu gettoizacji'.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy przygotowało materiały do nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19, które można wykorzystać w procesie nadzorowanego samokształcenia. Dzieci mogą korzystać z materiałów online oraz video-zajęć przebywając w szkole pod nadzorem polskiego nauczyciela lub opiekuna z Ukrainy, szczególnie jeżeli ograniczenia kadrowe lub dotyczące miejsc w szkołach nie pozwolą na stworzenie oddziałów przygotowawczych. W takich przypadkach może być zatrudniony asystent kulturowy, który będzie nadzorować i wspierać dzieci z Ukrainy. Wiąże się to jednak z wieloma ograniczeniami finansowymi i organizacyjnymi. Jeśli w danej szkole będą obecni nauczyciele posługujący się językiem ukraińskim, to ukraińska podstawa programowa z najważniejszych przedmiotów może być nauczana w zwykłym trybie.
- Liczba asystentów kulturowych powinna zależeć od liczby dzieci z Ukrainy w danej szkole lub gminie. Na podstawie przeprowadzonych przez nas wywiadów jakościowych z pracownikami polskich szkół podstawowych zalecamy, aby na jednego asystenta przypadało ok. 10-15 uczniów. Asystent powinien zdiagnozować zdolności ucznia/uczenicy oraz zidentyfikować przedmioty, które sprawiają mu trudność. Jako pomoc nauczyciela powinien przygotowywać materiały ze szkoły ukraińskiej dla takiego dziecka i pomóc mu zrozumieć omawiane treści.
- Dodatkowo w tej fazie bardzo ważne będą zajęcia z języka polskiego organizowane w czasie przewidzianym na naukę innych języków obcych – po zajęciach lekcyjnych oraz w weekendy.

## FAZA 2. (OKRES WAKACJI)

- Faza druga ma za zadanie polepszyć znajomość języka polskiego wśród dzieci z Ukrainy do takiego poziomu, aby mogły rozumieć większość materiału polskiej podstawy programowej.
- Kluczowym zadaniem MEiN będzie zapewnienie funduszy na udostępnianie budynków szkół oraz materiały dla dzieci z Ukrainy. Ważne będzie również zapewnienie opiekunów i nauczycieli, którzy pomogą w nauczaniu języka polskiego.
- Na koniec fazy II można przeprowadzić egzamin gotowości szkolnej przygotowany przez MEiN i ekspertów oświatowych z Ukrainy, aby stwierdzić ile dzieci jest gotowych do podjęcia nauki w polskich klasach na poszczególnych poziomach edukacji.

## FAZA 3. (ROK SZKOLNY 2022/2023)

- Możliwość włączenia w pełni uczniów-uchodźców do polskich klas będzie zależała od ich gotowości szkolnej, znajomości języka oraz wydolności polskiego systemu edukacji.
- Na podstawie testu pod koniec fazy II, rodzice wraz z dyrektorem mogą podjąć decyzję o zatrzymaniu dziecka na niższym poziomie edukacyjnym lub zdecydować o promocji do następnej klasy. Ponadto, na podstawie testu, dziecku-uchodźcy można przyznać zwiększoną liczbę godzin nauczania języka polskiego (5 dodatkowych godzin), jeśli będzie taka potrzeba.
- Innym rozwiązaniem jest to, które było stosowane w szkołach ukraińskich z mniejszościami narodowymi. W zależności od grupy wiekowej możliwa jest kontynuacja np. 50% przedmiotów w języku ukraińskim i 50% w języku polskim. Jedna z polskich szkół, która posiada doświadczenie w integracji dzieci cudzoziemców w polskim systemie edukacji, wskazuje, że *włączenie ich do nauki przedmiotów ścisłych w języku polskim sprawia więcej trudności niż uczestniczenie w zajęciach z przedmiotów społecznych, jak historia czy geografia.*
- Wszystkie te rozwiązania będą jednak wymagały głębszej analizy wydolności polskiego systemu edukacyjnego, wyciągnięcia wniosków z pierwszej fazy wdrażania, oraz gotowości psychicznej i językowej dzieci z Ukrainy.

## ANEKS 2.

# Instytucje, organizacje pozarządowe i grupy badawcze

Wybrane instytucje badawcze i podmioty tzw. trzeciego sektora w Polsce:

- Instytut Badań Edukacyjnych (IBE),
- Stowarzyszenie Klon/Jawor prowadzące stronę ngo.pl,
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, które już marcu 2022 przeprowadziło warsztaty dla dyrektorów pt. *Jak przygotować szkołę na przyjęcie uczniów z Ukrainy?*,
- Fundacja Szkoła z Klasą, która w 2017 r. przygotowała raport oceniający projekt NUS w Ukrainie (wraz z Ogólnoukraińskim Stowarzyszeniem Nauczycieli Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Nova Doba),
- Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego (EFC) przyznająca granty dla szkół na konkretne projekty wewnątrzszkolne,
- Fundacja Stocznia,
- Instytut Spraw Publicznych,
- Centrum Analiz Klubu Lidera Rzeczypospolitej.

Wybrane instytucje badawcze i podmioty trzeciego sektora w Ukrainie:

- Fundacja Smart Osvita współpracująca z koordynatorami NUS, obecnie organizuje konsultacje online dla ukraińskich uczniów i uczennic.

Grupy badawcze i wiodący eksperci edukacyjni:

- refugeeEd – grupa działająca w Grecji prowadząca projekty edukacyjne w obozach uchodźczych,
- Cambridge Peace Education Research Group (CPERG) – grupa na Uniwersytecie w Cambridge, w której skład wchodzi eksperci edukacji obywatelskiej i pokojowej; grupa prowadzi badania edukacyjne i spotkania z praktykami na temat edukacji pokojowej,

- Prof Hilary Cremin – ekspertka z Uniwersytetu w Cambridge w dziedzinie edukacji pokojowej,
- Dr Elizabeth Maber – ekspertka z Uniwersytetu w Cambridge w dziedzinie związków między edukacją, sprawiedliwością społeczną i budowaniem pokoju w kontekstach międzynarodowych, szczególnie w odniesieniu do płci i nierówności społecznych; pracowała z uchodźcami i ofiarami konfliktów w Mjanmie,
- Dr Seth Gershenson – ekonomista edukacyjny, który pracuje dla IZA (Institute of Labor Economics) oraz wykłada na American University,
- Dr Erica Weaver - ekspertka z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles; zajmuje się propagowaniem historii i potrzeb uchodźców w Stanach Zjednoczonych,
- Dr Sarah Dryden – Peterson - ekspertka z Uniwersytetu Harvarda, która bada rolę edukacji w budowaniu społeczeństwa żyjącego w zgodzie,
- Prof Fernando Reimers - ekspert edukacji globalnej i holistycznego rozwoju ucznia opartej na Celach Zrównoważonego Rozwoju z Uniwersytetu Harvarda,
- Prof Adriana Umana-Taylor – ekspertka z Uniwersytetu Harvarda; specjalizuje się w tematyce dotyczącej tożsamości narodowo-etnicznych i psychologicznych aspektów tej kwestii,
- Dr Josephine Kim - ekspertka z Uniwersytetu Harvarda, której praca skupia się m.in. na kwestiach zdrowia psychicznego ucznia,
- Dr Paul Gorski – ekspert edukacji międzykulturowej, stworzył portal na ten temat z materiałami dla nauczycieli i szkół; prowadzi organizację EdChange,
- Dr Andriy Korniyuchuk – ekspert i analityk, specjalizuje się m.in. w nauczaniu języka wśród uchodźców.

# Bibliografia

## ROZDZIAŁ 1

Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2015). Better migrants, better PISA results: Findings from a natural experiment. *IZA Journal of Migration*.

ENIC-NARIC Polska, 2019. *Zagraniczne Systemy Szkolnictwa Wyższego Praktyczny Przewodnik Po Uznawalności Wykształcenia*. Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA). [online] Dostępne pod: <<https://nawa.gov.pl/images/Uznawalnosc/Zagraniczne-systemy-edukacji/UKRAINA.pdf%3E>>.

Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2022, *Preschool education*. [online] Dostępne pod: <<https://mon.gov.ua/eng/tag/doshkilna-osvita>>.

Pacewicz, P. i Zacharuk, K., 2017. *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*. [online] Klasna Shkola. [online] Dostępne pod: <<https://www.szko-lazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie--szanse-i-zagrozenia.pdf>>.

PISA, 2018. *Ukraine Country Note*. [online] Dostępne pod: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_UKR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_UKR.pdf)>.

Schleicher, A., 2018, "PISA, 2018: Insights and Interpretations," *OECD Press*.

Schneeweis, N., 2011. Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281-1308.

Sondergaard, Lars M. (2018), *Ukraine Education Policy Note: Introducing the New Ukrainian School in a Fiscally Sustainable Manner*, World Bank Policy Note.

Tumen, S., 2021. The effect of refugees on native adolescents' test scores: Quasi-experimental evidence from PISA. *Journal of Development Economics*, 150, 102633.

## ROZDZIAŁ 2

EdGlossary, 2022. *Hidden Curriculum*. [online] Dostępne pod: <<https://www.edglossary.org/hidden-curriculum/>>

Gershenson, S., 2016. Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement. *Education Finance and Policy* 11 (2), 125-149.

Global Education Monitoring Report Team, 2016. *Early childhood development and early learning for children in crisis and conflict*. [online] Dostępne pod: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072>>.

Global Education Monitoring Report Team, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, 2016. *No more excuses: provide education to all forcibly displaced people*. [online] Dostępne pod: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244847>>.

- Global Education Monitoring Report Team, UNESCO, 2020. *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. [online] Dostępne pod: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>>.
- Gorski, P. C., 2013. Building a pedagogy of engagement for students in poverty. *Phi Delta Kappan*, 95 (1), 48-52.
- Into Practice, 2021. *The hidden curriculum: Engaging students on another level*. [online] Dostępne pod: <<https://vpal.harvard.edu/hiddencurriculum>>.
- IZA Institute of Labor Economics, 2021. *Training Teachers for Diversity Awareness: Impact on School Attendance of Refugee Children*. [online] Dostępne pod: <<https://docs.iza.org/dp14557.pdf>>.
- Jackson, P, 1968. *Life in Classrooms*, Teachers College Press.
- Kaufman, K. R. (2014). Anxiety and panic. *Neurologic Differential Diagnosis: A Case-Based Approach*, 22.
- Kulig, B., Saj, T., 2019. *Szkoła wrażliwa na traumę. Jak wspierać dziecko z doświadczeniem traumy w procesie edukacji*. SOS Wioski Dziecięce.
- Ladson-Billings, G., 1994. What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership*, 51(8), 22-26.
- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J., 2013. Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. *SEDL*.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N., 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- OSCE, 2019. Annual Report 2019. [online] Dostępne pod: <[https://www.osce.org/files/f/documents/0/9/449104\\_0.pdf](https://www.osce.org/files/f/documents/0/9/449104_0.pdf)>.
- Pearson, Save the Children International, UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees, 2017. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis report*. [online] Dostępne pod: <[https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/promising\\_practices\\_in\\_refugee\\_education\\_synthesis\\_report\\_final\\_web.pdf/](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/promising_practices_in_refugee_education_synthesis_report_final_web.pdf/)>.
- Schmader, T., Johns, M., 2003. Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of personality and social psychology*.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M., 1999. Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*.
- UNHCR, 2016. *Missing out: refugee education in crisis*. [online] Dostępne pod: <[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis\\_unhcr\\_2016-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf)>.
- UNICEF, 2022. *Education Solutions for Migrant and Displaced Children and their Host Communities*. [online] Dostępne pod: <<https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities>>.

Wantchekon, K. A., Umaña-Taylor, A. J., Sladek, M. R., McDermott, E. R., & Updegraff, K. A., 2021. Adolescents' ethnic-racial centrality moderates effect of school-based intervention on ethnic-racial identity exploration. *Developmental psychology*.

Weaver and Barker, 2019. *Comparison Between Asset and Deficit Based Approaches*. Dostępne pod: <<https://www.memphis.edu/ess/module4/page3.php>>.

### ROZDZIAŁ 3

Barslund, M. et al., 2017. *Labour market integration of refugees: A comparative study of Bosnians in five EU countries*.

Block, K. et al., 2014. Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 18/12, pp. 1337-1355.

Brown, E. and A. Krasteva (eds.), 2013. *Integrating the most vulnerable: educating refugee children in the European Union*, Information Age Publishing.

Cerna, L., 2019. *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*.

Crul, M., (2016). *No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey*.

Dryden-Peterson, S., 2016. Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-settlement experiences, *Theory and Research in Education*, Vol. 14/2, pp. 131-148.

Eisenbruch, M., 1988. The Mental Health of Refugee Children and Their Cultural Development. *International Migration Review*, 22(2), pp.282-300.

Essomba, M. À., 2017. The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), 206-218.

Fazel, M., J. Garcia and A. Stein, 2016. The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 21, pp. 368-380.

Freeman, G., 2004. Immigrant incorporation in western democracies, *International Migration Review*, Vol. 38/3, pp. 945-969.

Kaprielian-Churchill, I., 1996. Refugees and education in Canadian schools, *International Review of Education*, Vol. 42/4, pp. 349-365.

OECD, 2018. *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-en](http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en).

OECD, 2018. The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris.

Onderwijsraad, 2017. *Refugees and education*. [online] Dostępne pod: <https://www.onderwijsraad.nl/english/publications/2017/refugees-and-education/item7542>.



Sullivan, A. and G. Simonson, 2016. A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth, *Review of Educational Research*, Vol. 86, pp. 503-530.

Tyrer, R. and M. Fazel, 2014. School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review, *Plos One*, Vol. 9.

## ROZDZIAŁ 4

Aiyar, M.S., Barkbu, M.B.B., Batini, N., Berger, M.H., Detragiache, M.E., Dizioli, A., Ebeke, M.C.H., Lin, M.H.H., Kaltani, M.L., Sosa, M.S. and Spilimbergo, M.A., 2016. *The refugee surge in Europe: Economic challenges*. International Monetary Fund.

Gross-Loh, C., 2016. A better way to teach history. *The Atlantic*. [online] Dostępne pod: <<https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/02/harvard-history-class/460314/>>.

Karkut, D., 2019. Zdaniem polonistów – reforma w szkole podstawowej w świetle badań własnych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 10(285), pp.89-99.

MEiN, 2022. *Wsparcie dzieci z Ukrainy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - informacja MEiN*. [online] Dostępne pod: <<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wsparcie-dzieci-z-ukrainy-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi--informacja-mein>>.

Mental Health Foundation., 2016. *Fundamental Facts About Mental Health 2016*. Mental Health Foundation: London.

Najwyższa Izba Kontroli (NIK). 2020. *Realizacja programu ogólnopolskiej sieci edukacyjnej (OSE)*. [online] Dostępne pod: <<https://www.nik.gov.pl/plik/id,22667,vp,25360.pdf>>.

Nęcki, T., 2021. Psychiatria dziecięca w Polsce - jaki jest jej stan i potrzeby?. *PoradnikZdrowie*. [online] Dostępne pod: <<https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/psychiatria/psychiatria-dziecieca-w-polsce-jaki-jest-jej-stan-i-potrzeby-aa-SkY1-i3zH-NEHm.html>>.

NFZ, 2022. *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. [online] Dostępne pod: <<https://www.nfz.gov.pl/dla-pacjenta/informacje-o-swadczeniach/ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy/>>.

Nik.gov.pl, 2020. *NIK o kształceniu dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju - Najwyższa Izba Kontroli*. [online] Dostępne pod: <<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html>>.

ODO, 2022. *Nova Ukrayinska Shkola Vse Pro Nush u 2022 Rotsi*. [online] Dostępne pod: <<https://odo.com.ua/blog/sovety-pokupatelyam/nova-ukrayinska-shkola-vse-pro-nush-u-2022-rotsi/#nush14>>.

OSCE, 2018. *“Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina*. [online]. Dostępne

pod: <<https://www.osce.org/files/f/documents/3/8/404990.pdf>> [Accessed 10 March 2022].

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

ReliefWeb, 2022. *Ukraine Education Cluster Secondary Data Review Report, 4th of March 2022*. [online] Dostępne pod: <[https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/uec\\_sdr\\_report\\_2022-03-05.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/uec_sdr_report_2022-03-05.pdf)>.

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

Taskin, P. and Erdemli, O., 2018. Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), pp.155-178.

Tolomelli, A., 2015. "Two schools under one roof". The role of education in the reconciliation process in Bosnia and Herzegovina. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. Special Issue. Religion, Conflict and Education.*, 10(1).

Watkins, P.G., Razee, H. and Richters, J., 2012. 'I'm telling you... the language barrier is the most, biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), pp.126-141.

## ROZDZIAŁ 5

Butcher, T., 2018. Learning everyday entrepreneurial practices through co-working. *Management Learning*, 49(3), 327-345.

Culbertson S, Olikier O, Baruch B, Blum I, 2016. *Rethinking Coordination of Services to Refugees in Urban Areas: Managing the Crisis in Jordan and Lebanon*. Rand Corporation, Santa Monica.

Deloitte, 2021. *Smart refugee resettlement: Using technology to transform the resettlement process*.

E-COURSE, 2017. *E-COURSE Infoday in Cyprus*. [online] Dostępne pod: <https://e-course.eu/e-course-infoday-in-cyprus/>.

European Commission. 2021. *Education and migrants*. [online] Dostępne pod: <<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/inclusive-education/migrants-refugees>>.

European Commission. 2021. *Asylum, Migration and Integration Fund (2021-2027)*. [online] Dostępne pod: <[https://ec.europa.eu/home-affairs/funding/asylum-migration-and-integration-funds/asylum-migration-and-integration-fund-2021-2027\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/funding/asylum-migration-and-integration-funds/asylum-migration-and-integration-fund-2021-2027_en)>.

European Website on Integration. 2017. *Refugee Education Project*. [online] Dostępne pod: <[https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/refugee-education-project\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/refugee-education-project_en)>.

European Website on Integration. 2021. *Funds for migrant integration in Poland*. [online] Dostępne pod: <[https://ec.europa.eu/migrant-integration/funding/national-level/funds-migrant-integration-poland\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/funding/national-level/funds-migrant-integration-poland_en)>.

O'Shea, L.J., O'Shea D.J., 2010. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition).

UNHCR, 2016. *Missing out: refugee education in crisis*. [online] Dostępne pod: <[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis\\_unhcr\\_2016-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf)>.



Transatlantic Future  
Leaders Forum