

# CHARAKTERYSTYKA WIELOKULTUROWEGO ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO W KRAKOWIE W ŚWIETLE PROCESÓW INTEGRACJI

Adam Bulandra

Jakub Kościółek

Urszula Majcher Legawiec

Małgorzata Pamuła-Behrens

Marta Szymańska



Kraków 2019

# Spis treści

Wprowadzenie.....	3
<b>1. Edukacja wielokulturowa w Krakowie w ujęciu statystycznym i problemowym na tle regionu i kraju .....</b>	<b>6</b>
1.2. Źródła danych statystycznych o cudzoziemcach i problemy z ich operacjonalizacją.....	6
1.3 Dane statystyczne na temat uczniów cudzoziemskich i główne problemy związane z ich funkcjonowaniem w szkołach i przedszkolach .....	10
1.3.1. Charakterystyka zjawiska migracji w Polsce i regionie .....	10
1.3.2. Dzieci cudzoziemskie w Polsce .....	12
1.3.3. Dzieci cudzoziemskie w Małopolsce i Krakowie.....	16
1.3.4. Problematyka obecności dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole w świetle opinii ekspertów i ekspertek– prezentacja badań własnych.....	22
1.3.5. Problem wtórnego sieroctwa i dzieci pozbawionych opieki bliskich .....	25
<b>2. Nauczyciele i inni pracownicy systemu edukacji – charakterystyka ogólna .....</b>	<b>28</b>
2.1. Przygotowanie nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji do pracy w wielokulturowym środowisku edukacyjnym .....	28
2.1.1. Znaczenie rozwoju zawodowego nauczycieli .....	28
2.1.2. Przygotowanie nauczycieli i innych osób pracujących w placówkach oświatowych do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji – prezentacja problemu badawczego. ....	33
2.2. Kwalifikacje i kompetencje asystentów międzykulturowych (AM) zatrudnionych w szkołach w Krakowie oraz kandydatów na asystentów .....	60
2.2.1. Ustalenia terminologiczne oraz prawne podstawy zatrudniania i finansowania asystentek i asystentów międzykulturowych (AM).....	60
2.2.2. Kwalifikacje AM - wymagania prawne i stan faktyczny (na podstawie badań przeprowadzonych w Krakowie).....	62
2.2.3. Kwalifikacje AM - oczekiwania zatrudniających (na podstawie kwerendy ogłoszeń o zatrudnieniu publikowanych w BIP Miasta Krakowa) .....	64
2.2.4. AM zatrudnieni w szkołach w Krakowie oraz kandydaci na asystentów - charakterystyka nowej grupy zawodowej .....	66
2.2.5. Wyniki badań przeprowadzonych wśród AM w Krakowie.....	71
<b>3. Opis i analiza aktualnie stosowanych rozwiązań .....</b>	<b>96</b>
3.1. Prawne aspekty pobytu ucznia z doświadczeniem migracji w polskiej szkole i przedszkolu.96	
3.2. Możliwości wsparcia kompetencji nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji w świetle prawa oświatowego .....	100
3.2.1. Zadania organu nadzoru pedagogicznego.....	100
3.2.2. Zadania placówek doskonalenia nauczycieli oraz doradców metodycznych .....	102

3.3. Miejskie rozwiązania wspierające kompetencje nauczycieli i innych pracowników szkół i przedszkoli na przykładzie Krakowa.....	104
3.3.1. Wprowadzenie.....	104
3.3.2. Studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.....	107
3.3.3. Kursy, warsztaty, konsultacje organizowane poza systemem doskonalenia nauczycieli . .....	110
<b>4. Rekomendacje - w zakresie wsparcia kompetencji międzykulturowych uczniów, dzieci z przedszkoli, nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji.....</b>	<b>112</b>
4.1. Zarządzanie edukacją w sytuacji migracji – organizacja pracy przedszkoli i szkół oraz wsparcie kompetencji pracowników systemu edukacji.....	112
4.2. Zadania nadzoru pedagogicznego wobec potrzeb wielokulturowego środowiska edukacyjnego.....	116
4.3. Procesowe wspomaganie rozwoju szkoły w kierunku szkoły międzykulturowej – propozycje rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych .....	117
<b>Bibliografia .....</b>	<b>120</b>

## Wprowadzenie

Pierwsze oficjalne ramy europejskiej polityki edukacyjnej w krajach UE określono niemal dwie dekady temu<sup>1</sup>. Edukacja – zgodnie z założeniami – powinna być otwarta na różnorodność językową i kulturową, zapewniać równość szans oraz uwzględniać potrzeby edukacyjne uczących się, w tym także nowej grupy uczniów – uczniów z doświadczeniem migracji. Realizacja tak sformułowanych założeń wymaga przygotowania systemu edukacji każdego kraju europejskiego w wielu płaszczyznach: począwszy od prawno-organizacyjnej, poprzez przygotowanie społeczeństwa przyjmującego na różnorodność językową, kulturową czy religijną i na kompetencjach nauczycieli kończąc. Oddany właśnie w ręce czytelników raport próbuje odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu krakowskie szkoły – nauczyciele i inni pracownicy systemu edukacji realizują założenia sformułowane we wskazanym wyżej dokumencie.

Badanie środowiska edukacyjnego stanowi współcześnie duże wyzwanie. Wynika to z rozległości i różnorodności obszarowej. Wielowarstwowość i wielowymiarowość systemu edukacji wymagała od badaczy zawężenia pola badań do najistotniejszych zagadnień, które nie wyczerpują złożoności obserwowanej w wielokulturowym środowisku edukacyjnym. Uznano, że dla diagnozy edukacji i procesów edukacyjnych kluczowym podmiotem są pracownicy systemu – nauczyciele oraz specjaliści: pedagodzy, psychologowie, a także wspierający ich asystenci międzykulturowi. Już w trakcie prowadzenia badania okazało się, że dostęp do tej grupy nie jest łatwy, co może wynikać z faktu, że szkoły są w nieporównywalnie wyższym stopniu, niż inne instytucje współczesnego państwa, przedmiotem zainteresowania badaczy, akademików, studentów pedagogiki, organizacji pozarządowych oraz wielu innych podmiotów, które chciałyby zdobyć informacje o ich funkcjonowaniu. Nauczyciele znacznie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej obciążeni są pracą (w dobie kryzysu kadr oświatowych muszą realizować dodatkowe godziny dydaktyczne), co osłabia ich motywację do udziału w zajęciach dodatkowych, np. w badaniach. Z kolei szkoły mają trudność z selekcjonowaniem podmiotów, które winne być dopuszczone do wiedzy o ich funkcjonowaniu. Z kolei badania uczniów i ich rodziców stanowią wyzwanie organizacyjne i wymagają przestrzegania wysokich standardów etycznych, co może utrudniać prowadzenie badań w tym obszarze. Na trudności strukturalne nakłada się współcześnie kilka innych czynników, w tym między innymi

---

<sup>1</sup> *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji.* Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.

osłabione zaufanie do szkoły i systemu edukacji, brak współpracy ze strony organów nadzoru pedagogicznego czy dezorientujące i dezinformujące działania niektórych stowarzyszeń. W takiej atmosferze nie tylko organizacje pozarządowe, ale również akademicy i instytuty badawcze mają coraz bardziej utrudniony dostęp do szkół jako przedmiotu badań naukowych lub jakichkolwiek innych interwencji społecznych, np. prowadzenia laboratoriów integracyjnych. Badanie zjawiska migracji w takim kontekście jest jeszcze trudniejszym zadaniem, choćby z uwagi na fakt, że nie wszyscy uczniowie cudzoziemscy pozostają pod opieką swoich rodziców, co uniemożliwia na przykład uzyskanie zgody na badanie. Jest to rosnący problem, polegający na tym, że nie uwzględnia się znacznej grupy uczniów cudzoziemskich w badaniach, co ogranicza wartość naukową uzyskiwanych wyników. Kolejną przeszkodą jest źle pojmowana przez dyrektorów szkół ochrona danych osobowych, która utrudnia dostęp do podstawowych danych demograficznych o uczniach cudzoziemskich lub z doświadczeniem migracji. Jest niezwykle trudno przekonać dyrektorów, iż badania naukowe stanowią wyjątek w zakresie ochrony danych osobowych i dane te – pod warunkiem zachowania standardów ich ochrony – mogą być swobodnie zbierane i przetwarzane.

Z powyższych przyczyn przedstawiany przez nas raport zawiera jedynie wycinek wiedzy o wielokulturowym środowisku edukacyjnym Krakowa, taki jaki da się nakreślić w oparciu o już przeprowadzone badania, dostępne dane statystyczne oraz opracowania naukowe. Obejmuje on również zagadnienia, które winny być przedmiotem dalszej ewaluacji i rozwoju, np. narzędzia wsparcia dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Takie podejście było celowe, gdyż to właśnie kompetencje wielokulturowe nauczycieli opisane w badaniach w rozdziale 2, ale także profesjonalizm asystentów międzykulturowych oraz dostępność i różnorodność innych narzędzi do pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym decyduje o sukcesie lub porażce procesu integracji realizowanego w edukacji. To właśnie te sfery wymagają intensywnych działań na poziomie samorządu, stąd raport nasz skupił się właśnie na nich. Jednak należy podkreślić, iż przed samorządem stoi wyzwanie prowadzenia badań w całym spektrum możliwych wielokulturowych doświadczeń edukacyjnych, w tym trudne badania uczniów oraz ich rodziców. Wydaje się, iż OWiM może stać się dogodną platformą do przeprowadzenia tak szeroko zakreślonych i ambitnych działań naukowych, które przyniosą praktyczną wiedzę o tym, jak skutecznie integrować dzieci w szkołach, zapewniając im sukces i ograniczając możliwe deficyty, związane z wykorzenieniem z dotychczasowego środowiska i brakiem zakorzenienia w nowym.

Raport podzielony jest na trzy części. Część pierwsza nakreśla statystyczno-społeczny obraz obecności dzieci z doświadczeniem migracyjnym w szkołach krakowskich. Jego lektura, pokazując niezwykle silną dynamikę wzrostu liczby dzieci z doświadczeniem migracyjnym w gminnych szkołach, wskazuje jednocześnie na pilną potrzebę budowania polityki samorządowej w zakresie edukacji międzykulturowej oraz integracji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w ich nowym środowisku życia. Jest to szczególnie ważne w kontekście zmieniających się trendów migracyjnych, w których migracje sezonowe przekształcają się powoli w migracje osiedleńcze, co w naturalny sposób wpływa na zwiększenie liczby dzieci cudzoziemskich w szkołach w Krakowie.

Kolejna część raportu poświęcona jest kompetencjom nauczycieli i ich przygotowaniu do pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym. Prezentowane są tam pilotażowe badania własne współautorek raportu przeprowadzone na niereprezentatywnej grupie nauczycieli, którzy odnoszą się do swoich kompetencji oraz potrzeb w zakresie ich podnoszenia oraz innych form rozwoju zawodowego. Mimo to przynoszą one wartościowe wyniki, które wymagałyby jednak w bliskiej przyszłości weryfikacji w oparciu o większą i bardziej reprezentatywną próbę krakowskich nauczycieli. W raporcie zwraca się uwagę na brak badań przekrojowych dotyczących środowiska pracy, nauczania i rozwoju kompetencji nauczycieli, w szczególności zaś ich przygotowania do pracy z uczniem cudzoziemskim. Ostatnie tego rodzaju badania były przeprowadzone ponad sześć lat temu.

Kolejna część raportu poświęcona jest specyficznej grupie pracowników, których zadaniem jest udzielanie szeroko pojętego wsparcia uczniom z doświadczeniem migracyjnym. Prezentujemy problematykę tworzenia się zawodu asystenta międzykulturowego, problemy związane z nabywaniem przez te osoby kompetencji praktycznych do wsparcia ucznia, a także zwracamy uwagę na problemy strukturalne utrudniające rozwój zawodowy tej grupy i tym samym ograniczające skuteczność ich pracy. W tej części raportu prezentowane są również inne, dostępne narzędzia integracji uczniów cudzoziemskich, które podlegają omówieniu i ewaluacji w kontekście możliwości ich przekształcenia i doskonalenia.

Ostatnia część raportu zawiera rekomendacje dla samorządu zarówno w sferze możliwych działań zwiększających skuteczność pracy różnorodnych podmiotów w wielokulturowym środowisku edukacyjnym Krakowa, jak i w zakresie podejmowania inicjatyw na rzecz zmiany systemowej.

# 1. Edukacja wielokulturowa w Krakowie w ujęciu statystycznym i problemowym na tle regionu i kraju

## 1.2. Źródła danych statystycznych o cudzoziemcach i problemy z ich operacjonalizacją

Typ polityki migracyjnej, jaką mniej lub bardziej świadomie kształtowały poszczególne rządy po 1989 roku, miał niewątpliwy wpływ na rodzaj danych pozyskiwanych o cudzoziemcach przebywających na terytorium RP. Przez trzydzieści ostatnich lat polityka migracyjna polegała bardziej na wprowadzaniu narzędzi kontrolnych i regulacji administrujących pobytem obcokrajowców na terytorium RP niż na ich integracji ze społeczeństwem przyjmującym. Z tych też przyczyn większość danych dotyczących cudzoziemców ma charakter demograficzno-statystyczny i nie obejmuje monitorowania aktywności życiowej cudzoziemców, w tym ich partycypacji zawodowej, naukowej czy edukacyjnej. Większość dobrych praktyk i standardów w dziedzinie recepcji cudzoziemców pojawiło się w polskiej rzeczywistości politycznej wyłącznie ze względu na wymóg implementacji dyrektyw unijnych, które w pewnych dziedzinach migracji wprowadzały minimalne standardy dla państw członkowskich. Te minimalne standardy na poziomie „zerowym” były właśnie wprowadzane w Polsce, co negatywnie wpływało i wpływa na kształt rozwiązań regulujących pobyt poszczególnych cudzoziemców. Minimalne standardy unijne uprzywilejowują bowiem pewne kategorie cudzoziemców w dostępie do rynku pracy, edukacji oraz świadczeń socjalnych, bez związku z potrzebami i priorytetami, które można by ustalić w oparciu o polską rację stanu, potrzeby ekonomiczne, kulturowe, demograficzne i cywilizacyjne<sup>2</sup>. Przenosząc te ustalenia w kontekst edukacyjny musimy mieć świadomość, iż obecnie brak jest dokładnych danych o dzieciach cudzoziemskich uczących się w polskich szkołach, które pozwalałyby na uczciwy i rzetelny opis socjologiczny tej grupy w środowisku lokalnym, czy szerzej w ramach państwa polskiego. Poza ograniczonymi danymi socjodemograficznymi nasza wiedza o dzieciach migrantów jest bardzo skąpa. Niewiele wiemy o ich potrzebach, problemach psychologicznych, kondycji emocjonalnej, relacjach społecznych czy doświadczeniach życiowych.

---

<sup>2</sup> A. Bulandra, J. Kościótek, *O relacji między systemowym a społecznym obliczem ksenofobii w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 40, zeszyt 4 (154), s. 85-86.

Podstawową instytucją gromadzącą dane statystyczne w Polsce jest Główny Urząd Statystyczny. Zgodnie z uregulowanymi prawnie zasadami gromadzenia danych o ludności, każda gmina ma obowiązek sporządzać raporty o swoich mieszkańcach w układzie alfanumerycznym, w których uwzględniane są dane na temat wieku, płci, stanu cywilnego, obywatelstwa, okresu deklarowanego pobytu i inne<sup>3</sup>. Oznaczone są one przez gminy kodami i przekazywane do GUS. Na ich podstawie Główny Urząd Statystyczny sporządza różnego rodzaju raporty, analizy i bilanse dotyczące ludności. Niestety, jak dotąd, żaden z takich raportów nie był poświęcony edukacji dzieci cudzoziemskich. Nie wpływa to zasadniczo na fakt, iż Gmina Miejska Kraków posiadając tego rodzaju dane oraz przesyłając je do GUS, mogłaby je samodzielnie wykorzystać do opisu oraz ustrukturyzowania informacji na temat cudzoziemców osiedlających się na jej terenie czasowo lub na stałe.

Kolejnym źródłem informacji o obcokrajowcach podlegających obowiązkowi szkolnemu jest system „POBYT”, administrowany przez służby podległe Ministerstwu Spraw Wewnętrznych i Administracji, do którego informacje przesyłane są przez Straż Graniczną, Oddziały lub Wydziały ds. Cudzoziemców w Urzędach Wojewódzkich oraz przez Urząd ds. Cudzoziemców w Warszawie. Jest to najbardziej rozbudowany system pozyskiwania informacji, zawierający bardzo szczegółowe informacje o osobach migrujących, jednakże - podobnie jak system PESEL- nie jest on publicznie dostępny. Informacje z tego systemu nie mogą być zgodnie z prawem pozyskiwane na potrzeby badań naukowych, gdyż ustawodawca nie przewidział tego rodzaju przesłanki w Dziale X ustawy o cudzoziemcach regulującej dostęp poszczególnych instytucji lub osób do rejestrów.

Na podstawie art. 450 ust. 2 pkt 1 ustawy o cudzoziemcach szczegółowe dane statystyczne gromadzone w poszczególnych rejestrach przez Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców mogą być pozyskane przez jednostkę samorządu terytorialnego, o ile uzasadni ona potrzebę pozyskania tych danych wykonywaniem zadań publicznych. Wydaje się, iż Gmina Miejska Kraków winna wystąpić do Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o przekazanie danych dotyczących wieku, płci, narodowości, obywatelstwa, daty wjazdu i okresu pobytu osób, które uzyskały wizę w celu nauki lub dokument pobytowy w celu nauki. W obecnej postaci, dostępnej za pośrednictwem portalu prowadzonego przez Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców, przy tak szczegółowej kategoryzacji możliwe jest ich

---

<sup>3</sup> Z. Kostrzewa, T. Stpiczyński, *Zeszyt metodologiczny. Migracje Ludności. Aspekty badania migracji wykorzystywane przy opracowywaniu bilansów ludności*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018, s. 6-22, załączniki.

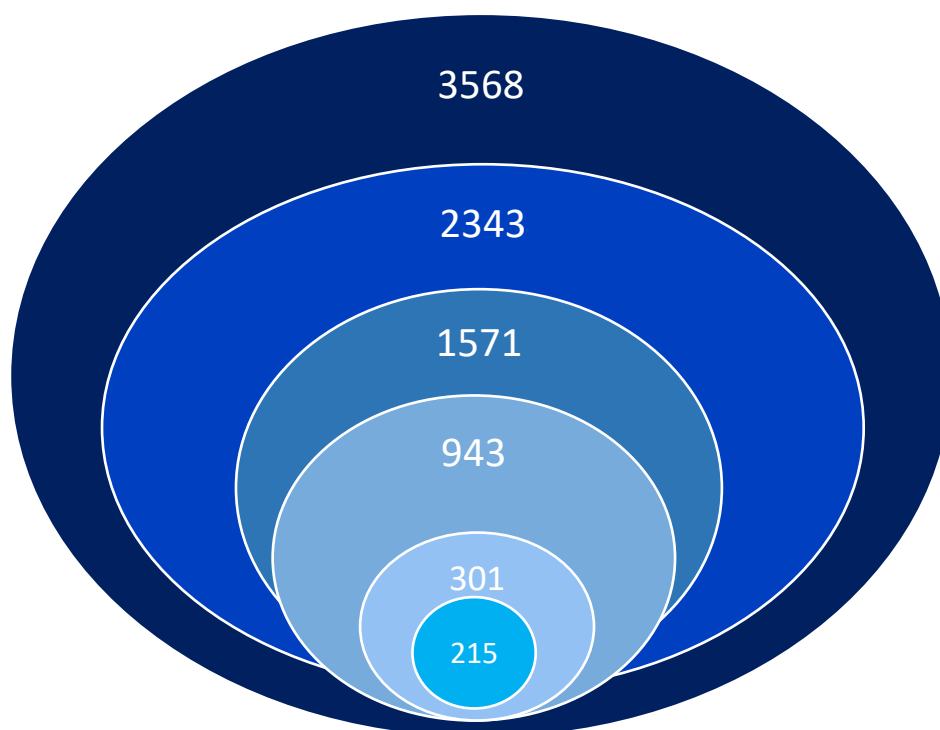


omówienie jedynie dla całego województwa małopolskiego oraz bez jakiegokolwiek pewności, iż osoby, o których mówimy pobierają naukę w małopolskich szkołach. Danych zawartych na portalu <https://migracje.gov.pl> nie da się bowiem kategoryzować według typu pobytu czasowego, nadto i taka kategoryzacja nie dawałaby odpowiedzi na pytanie czy dziecko/uczeń objęte/objęty obowiązkiem szkolnym i nauki ten obowiązek realizuje, gdyż część dzieci przebywa w Polsce w oparciu o przesłankę łączenia rodzin, część w ruchu bezwizowym lub na podstawie wiz, które nie są uwzględniane w tych statystykach.

Pewien obraz sytuacji w obszarze edukacji można jedynie nakreślić domniemując, iż - ze względu na powszechny obowiązek edukacyjny istniejący w państwie polskim - wszyscy cudzoziemcy między 6. a 18. rokiem życia uczęszczają jednak do szkół. Kolejnym źródłem danych statystycznych, na którym można się oprzeć, uzyskując dane bezpośrednio z poszczególnych szkół jest System Informacji Oświatowej (SIO). W systemie tym opublikowane dane dotyczą ogółu szkół i placówek, liczby uczniów w poszczególnych typach szkół i klasach, nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz ogólnej liczby cudzoziemców w placówkach, ale bez ich dalszej kategoryzacji według takich kryteriów jak płeć, wiek, narodowość, obywatelstwo czy język ojczysty. O ile zatem system informacji oświatowej dostarczy nam najbardziej dokładne dane o cudzoziemcach uczących się w krakowskich szkołach, to jednakowoż będą to dane bardzo ogólne, nie pozwalające na określenie kim są obcokrajowcy w polskich szkołach. W systemie tym znajdziemy jednak informacje na temat podstawy prawnej pobytu dzieci cudzoziemskich, gdyż system ten nakazuje gromadzenie tego rodzaju danych przez dyrekcje szkół. Ponieważ to właśnie dyrektorzy i dyrektorki poszczególnych szkół i placówek, dla których organem prowadzącym jest Gmina Kraków, wprowadzają dane do systemu informacji oświatowej, Gmina w dalszych badaniach dotyczących edukacji powinna zwracać się w trybie rocznym do dyrektorów podległych im szkół i placówek celem uzyskania szczegółowych informacji statystycznych na temat dzieci cudzoziemskich uczęszczających do krakowskich przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych, także według kategoryzacji statystycznych obejmujących podstawowe dane demograficzne oraz dotyczące języków ojczystych. Należy również mieć na uwadze, iż ze względu na dynamikę procesów migracyjnych, uzyskiwane dane stanowią jedynie przybliżenie obrazu rzeczywistej sytuacji w sferze partycypacji uczniów cudzoziemskich w edukacji szkolnej, gdyż z rozmów z dyrektorami/-kami i nauczycielami/-kami wiemy, iż nawet w ciągu roku szkolnego albo półrocza następuje fluktuacja uczniów cudzoziemskich zarówno in plus, jak i in minus.

Część danych, którymi się posłużymy pochodzi również z opracowań Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Krakowa, jednak jak już wspomnieliśmy obejmują one jedynie ogólną liczbę obcokrajowców uczęszczających do danego typu szkoły. Opierają się bowiem one na danych zaczerpniętych z Systemu Informacji Oświatowej, a ten nie wprowadza żadnych narzędzi do kategoryzacji tej specyficznej grupy statystycznej. Dane te są jednak o tyle istotne, iż pokazują dynamikę wzrostu liczby dzieci cudzoziemskich pobierających naukę w Polsce i w Krakowie w ramach systemu edukacji oraz fakt, iż z każdym kolejnym rokiem liczba takich dzieci w Krakowie systematycznie i dynamicznie się zwiększa.

Diagram 1. Wzrost liczby cudzoziemskich uczniów w rocznikach szkolnych pomiędzy rokiem 2013/2014 a 2018/2019



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej.

Jest to zatem istotna wskazówka dla gminy, iż procent uczniów z potrzebami charakterystycznymi dla zjawiska migracji będzie się w każdym kolejnym roku zwiększał, co wymaga wprowadzenia odpowiedniego systemu zarządzania migracjami w środowisku lokalnym oraz zapewnienia narzędzi oraz osób kompetentnych do sprostania tego rodzaju wyzwaniom. Wymaga to aktualizacji i korekty Programu „Otwarty Kraków”, w którym do tej pory kwestie edukacji nie zostały w należyty sposób ujęte i zoperacjonalizowane na poszczególne działania instytucji miejskich, choćby w zakresie zapewnienia dodatkowych

lekcji języka polskiego, tworzenia oddziałów przygotowawczych, zatrudniania i szkolenia asystentów wielokulturowych, ale też pozyskiwania wiedzy o uczniach cudzoziemskich oraz ich problemach i potrzebach.

### 1.3 Dane statystyczne na temat uczniów cudzoziemskich i główne problemy związane z ich funkcjonowaniem w szkołach i przedszkolach

#### 1.3.1. Charakterystyka zjawiska migracji w Polsce i regionie

Liczba dzieci cudzoziemskich obecnych na terytorium danego kraju jest, jak pisaliśmy, pochodną rzeczywistej sytuacji migracyjnej, kreowanej w pewnej mierze przez mniej lub bardziej świadomą politykę państwa. W Polsce liczba ta wciąż jest niewielka, gdyż typ migracji cudzoziemców do Polski można określić mianem „młodego”. Znaczny napływ cudzoziemców rozpoczął się bowiem dopiero około 2015 roku, gdy Ukraińców posiadających paszporty biometryczne objęto ruchem bezwizowym na terytorium Schengen, co nastąpiło po zmianie „Rozporządzenia Rady (WE) nr 539/2001 z dnia 15 marca 2001 r. wymieniającego państwa trzecie, których obywatele muszą posiadać wizy podczas przekraczania granic zewnętrznych oraz te, których obywatele są zwolnieni z tego wymogu”. Objęcie Ukraińców uprawnieniami w ruchu bezwizowym, jak też liberalizacja samej polityki wizowej wywołało masowy ruch migracyjny związany z podejmowaniem przez obywateli Ukrainy pracy zarobkowej, stałej lub sezonowej na terytorium RP. Migracja ta ma charakter coraz mniej kontrolowany przez władze państwowe, co podkreśla raport Najwyższej Izby Kontroli, który ujawnił iż w latach 2014-2016 polskie urzędy konsularne wydały 3 025 261 wiz długoterminowych, w tym 1,3 miliona wiz pracowniczych. Zwiększająca się liczba wniosków powoduje, że system ich oceny staje się niewydajny i nieszczelny, otwierając drogę do nadużyć w procesie legalizacji pobytu cudzoziemców<sup>4</sup>. W raporcie wskazano, używając próby 48 292 wniosków poddanych kontroli, iż jedynie 28% Ukraińców podjęło zatrudnienie u pracodawcy, dla którego wystawiono im pozwolenia na pracę lub zarejestrowano oświadczenie. Brak kontroli nad ruchem migracyjnym utrudnia pozyskiwanie danych na temat obecności cudzoziemców w Polsce. Kolejnym problem jest duża mobilność Ukraińców oraz sezonowość ich przyjazdów i wyjazdów. Tego typu charakter migracji wpływa na niższą obecność dzieci pracowników migrujących w krajach docelowych, jako że zgodnie z zasadami rządzącymi ruchami

---

<sup>4</sup> Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o wydawaniu wiz pracowniczych obywatelom Ukrainy*, notatka prasowa z 15 marca 2018 roku, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-wydawaniu-wiz-pracowniczych-obywatelom-ukrainy.html>, 15 XI 2019.

migracyjnymi potrzeba obecności rodziny w kraju goszczącym jest pochodną woli osiedlenia się w tym kraju na dłuższy czas

W Polsce liczba wiz długoterminowych uprawniających do pobytu w okresie maksymalnie 12 miesięcy na terytorium Polski wciąż przewyższa liczbę wydanych zezwoleń na pobyt czasowy, choć ta ostatnia liczba systematycznie rośnie, co potwierdza trend, iż migracje czasowe i sezonowe z czasem przekształcają się w migracje o charakterze przesiedleniowym. Polska jest obecnie światowym liderem w wydawaniu zezwoleń czasowych<sup>5</sup>, z zastrzeżeniem, że wciąż dominującą przyczyną jest praca zarobkowa. Jedynie niecałe 39 tysięcy zezwoleń wydanych w 2018 roku było związanych z życiem rodzinnym lub edukacją, co stanowi specyfikę polskiego ruchu migracyjnego i pokazuje, jak diametralnie różni się on od doświadczeń państw zachodnich, w których np. połowa wydanych zezwoleń w Wielkiej Brytanii jest związana z życiem rodzinnym i kształceniem, czy jedna trzecia z tych przyczyn w Hiszpanii. Dla porównania w Polsce jest to niecałe 6%. Migracja ta posiada jednak również swoje specyficzne cechy, nieobecne na taką skalę w państwach tzw. starej unii, jak choćby czasowe sieroctwo. Zjawisko to charakteryzuje się tym, iż małoletni są wysyłani przez rodziców do polskich szkół i przebywają w nich bez faktycznej pieczy rodzicielskiej, a jedynie pod opieką ustanowionych opiekunów prawnych. Zjawisko to ma w dużych miastach charakter masowy i zorganizowany, stanowiąc jednocześnie spory problem ze względu na jego sprzeczność z prawem, które wymaga, aby opiekun prawny dla małoletniego był ustanawiany przez sąd rodzinny.

Analizując z kolei specyfikę regionalną w obszarze migracji, to jest ona pochodną lokalnego ukształtowania gospodarki oraz stosunków społecznych. Z tego względu w Krakowie Ukraińcy stanowią grupę bardziej dominującą niż w innych dużych miastach, w tym w Warszawie, która jest miastem najbardziej zróżnicowanym pod względem narodowościowym. Z drugiej strony Kraków również może być scharakteryzowany jako miasto różnorodne z tym, że ma to wymiar bardziej incydentalny niż grupowy. Dane Małopolskiego Urzędu Wojewódzkiego wykazały, iż w Krakowie przebywają przedstawiciele 189 narodowości, z tym, że jak wspominaliśmy owa różnorodność jest mocno zindywidualizowana, podczas gdy w regionie mazowieckim lub pomorskim ma charakter bardziej grupowy. Często na specyfikę zatrudnienia wpływa rodzaj podejmowanej działalności zarobkowej. Duże zakłady produkcyjne przyciągają migrantów

---

<sup>5</sup> Eurostat, *Residence permits for non-EU citizens*, news release, 166/2018 - 25 October 2018, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9333446/3-25102018-AP-EN.pdf/3fa5fa53-e076-4a5f-8bb5-a8075f639167>, 20 VIII 2019.

z Azji Południowo-Wschodniej, podczas gdy nowoczesne usługi z branży IT, w tym na przykład te powiązane z aplikacjami na smartfony przyciągają wysoko wykwalifikowanych programistów i pracowników branży IT z różnych krajów, wpływając na dywersyfikację składu narodowościowego populacji imigrantów. Każda z tych kategorii migrantów ma inne konsekwencje dla obecności dzieci w systemach edukacji kraju docelowego.

### 1.3.2. Dzieci cudzoziemskie w Polsce

Wzrost liczby cudzoziemców małych lat charakteryzował się inną dynamiką niż ogół migracji, w szczególności jego dynamika była zdecydowanie opóźniona w stosunku do ogólnego trendu populacyjnego. O ile bowiem liczba migrantów wzrastała mniej więcej o sto procent rocznie począwszy od roku 2014, o tyle tak silna dynamika charakteryzuje małych lat dopiero od 2017 roku. Ponownie dowodzi to powolnych przekształceń migracji sezonowych w migracje przesiedleńcze. Zaobserwowano, iż ruchy migracyjne, śledzone od 2000 roku zwiększyły populację województw: mazowieckiego, wielkopolskiego, małopolskiego i pomorskiego. Co ciekawe masowe migracje Ukraińców na Dolny Śląsk, w szczególności do Wrocławia nie zwiększyły populacji tego województwa, niemniej stanowią dowód udanego projektu demograficznego podtrzymującego stabilność społeczną i zachowanie kapitału społecznego dzięki akumulacji ruchów migracyjnych<sup>6</sup>.

W ogólnej liczbie dzieci w Polsce małych lat cudzoziemcy wciąż stanowią praktycznie niezauważalną grupę. Ich udział procentowy jest znacznie mniejszy niż w przypadku proporcji ogółu cudzoziemców do ogólnej populacji Polaków. Populacja małych lat do 15. roku życia w Polsce ulegała w okresie III Rzeczypospolitej licznym przekształceniom z zauważalną tendencją do systematycznego zmniejszania się tej grupy. Liczba ta w okresie od 1990 do 2016 roku zmniejszyła się o około 3,5 miliona, zamykając się w 2016 w liczbie około 5 773 000 dzieci, co stanowiło 15% populacji kraju. W 1990 roku procentowy udział dzieci w populacji wynosił 25% a na początku XXI wieku około jednej piątej populacji. Po 2016 liczba dzieci ponownie zaczęła rosnąć osiągając w 2018 roku liczbę 5,9 miliona<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A. Znajewska, J. Stańczak, et al., *Population. Size and Structure and Vital Statistics in Poland by Territorial Division in 2018. As of December 31*, Statistical Information and Elaborations – Central Statistical Office, Warszawa 2019; J. Stańczak (red.), *Demographic situation in Poland up to 2018. Families creation and dissolution*, Statistical Analyses - Central Statistical Office, Warszawa 2019.

<sup>7</sup> A. Znajewska, J. Stańczak, et al., *op. cit.*

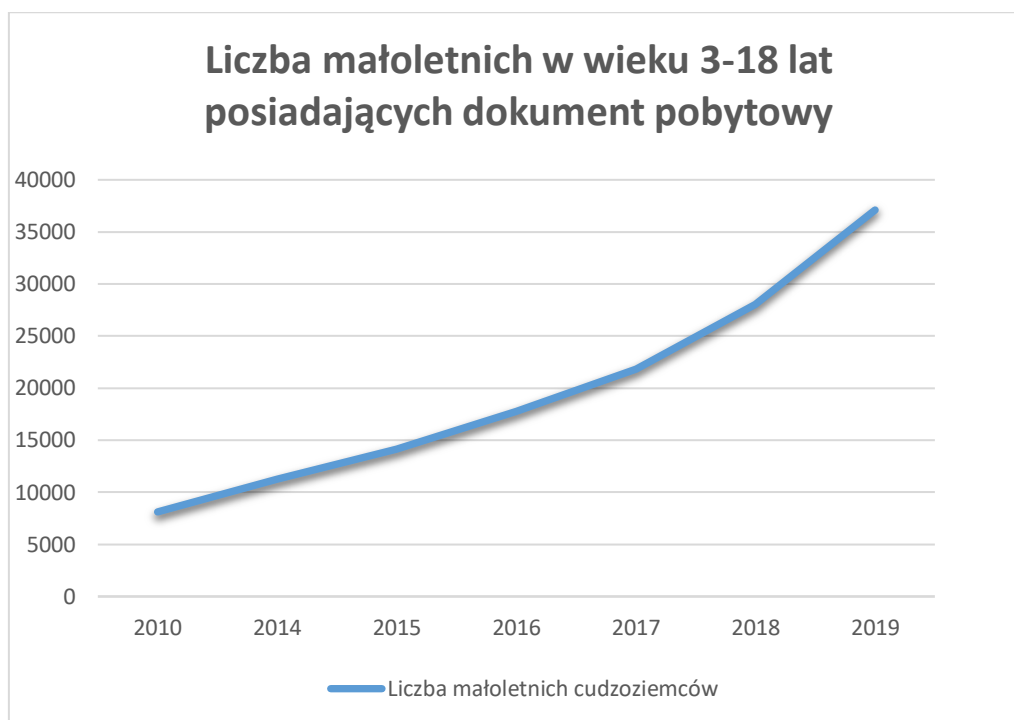
Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców<sup>8</sup> na dzień 15. grudnia 2019 roku przebywało w Polsce 37 100 cudzoziemców w wieku 3-18 lat, posiadających dokumenty pobytowe. Największa ich liczba przebywała w województwie mazowieckim (11 470), następnie małopolskim (4003), dolnośląskim (3134) oraz pomorskim (2292). W grupie tej jest 19 038 chłopców i 18 062 dziewczynek. Grupa dzieci do 18. roku życia jest jedyną grupą populacyjną cudzoziemców, w której proporcja płci jest zachowana. W grupach migrantów w wieku produkcyjnym przewaga mężczyzn jest jednoznaczna i dopiero wśród osób po 65. roku życia zamienia się w dominację kobiet, co naturalnie wiąże się z rozkładami cyklu życia i wyższą dla kobiet oczekiwaną długością życia. W dużych polskich skupiskach miejskich widać również pewną przewagę chłopców nad dziewczynkami, co według poczynionych obserwacji może mieć związek z tendencją do wysyłania chłopców ukraińskich i białoruskich do szkół technicznych i zawodowych w Polsce, celem nabycia umiejętności zawodowych przydatnych następnie w kraju pochodzenia. I tak na Mazowszu przebywa obecnie 5944 chłopców i 5526 dziewczynek, w Małopolsce przebywa obecnie 1994 chłopców oraz 2009 dziewczynek, na Dolnym Śląsku przebywa 1552 chłopców oraz 1582 dziewczynek, a na Pomorzu 1220 chłopców oraz 1072 dziewczynek.

W danych statystycznych zauważalna jest również dynamika wzrostu liczby dzieci cudzoziemskich. Ich ogólna liczba wynosiła w 2018 roku 28 043, w 2017 - 21 820, w 2016 - 17 754, w 2015 - 14 173, 2014 - 11 262, a w 2010 jedynie 8117. Proporcja płciowa nie uległa w tym czasie zasadniczej zmianie.

---

<sup>8</sup> Wszystkie dane uzyskane z portalu [www.migracje.gov.pl](http://www.migracje.gov.pl).

Wykres 1. Wzrost liczby małoletnich cudzoziemców w latach 2010-2019.

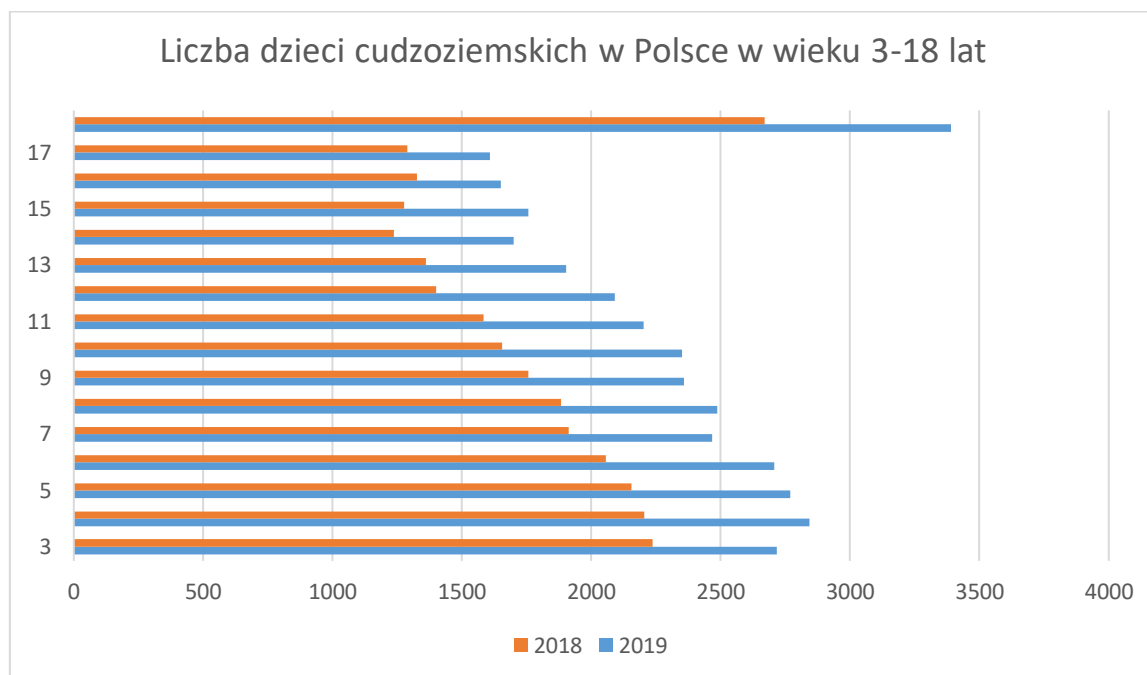


Źródło: opr. własne, na podstawie danych UMK.

Dane dotyczące dokumentów pobytowych dzieci w wieku 3-18 lat pokazują, iż zdecydowana większość z nich legitymuje się pobytem czasowym (19 923), pobytem stałym (9299), pobytem rezydenta UE (731), względnie przebywa jako zarejestrowani obywatele UE (5060). Jeśli chodzi o statusy ochronne, to 706 dzieci posiadało pobyt humanitarny, 616 ochronę uzupełniającą, a 295 status uchodźcy.

Najwięcej jest dzieci najmłodszych i najstarszych. Osiemnastolatków w grupie cudzoziemców było aż 3390, następnie dominowała grupa 3-6, gdzie było 11 034 dzieci. W grupie dzieci 7-10 było ich 9763, a w grupie 11-15 stanowili 9654.

Wykres 2. Wiek małych cudzoziemców przebywających w Polsce.



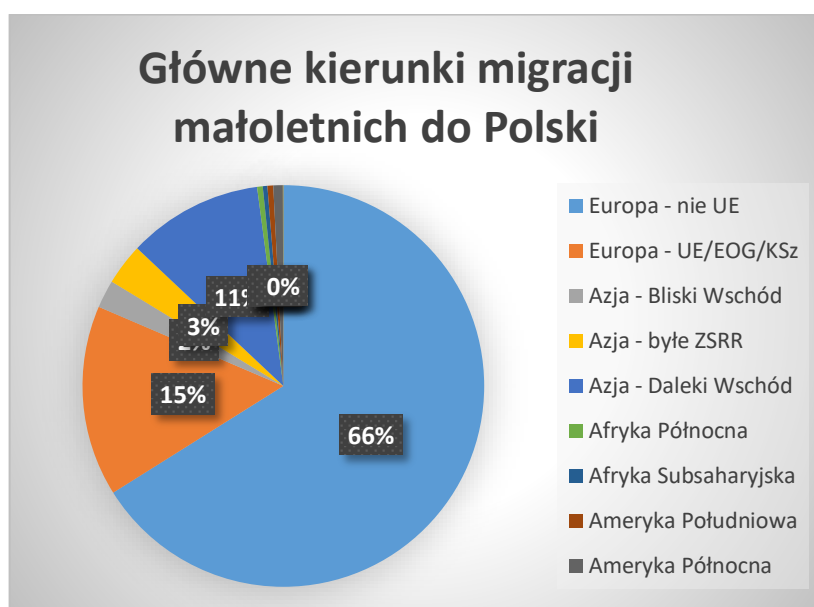
Źródło: opr. własne, na podstawie danych Urzędu ds. Cudzoziemców.

Jeśli chodzi o rozkład narodowościowy, to dominującą grupę stanowią Ukraińcy (20 317), następnie Białorusini (2573), Rosjanie (2097), Wietnamczycy (1339), Bułgarzy (1000), Chińczycy (841), Niemcy (778), Francuzi (675), Indusi (669), Koreańczycy (485), Rumuni (438), Ormianie (376), Turcy (354), Kazachowie (304), obywatele Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (302), Włosi (291), Hiszpanie (226), Amerykanie (219), Litwini (213), Czesi (183), Gruzini (171), Holendrzy (170), Syryjczycy (142), Szwedzi (136), Węgrzy (130), Słowacy (129), Irakijczycy (125), Mołdawianie (124), Japończycy (103), Irlandczycy (100), Belgowie (98), Brazylijczycy (96), Uzbegy (86), Portugalczycy (80), Finowie (80), Azerowie (78), Kirgizi (76), Egipcjanie (73), Mongołowie (69), Pakistańczycy (66), Austriacy (65), Łotysze (62), Tadżykowie (58), Duńczycy (54), Norwegowie (51), Grecy (49), Izraelczycy (47), Nigeryjczycy (45), Tajwańczycy (41), Serbowie (41), Chorwaci (32), Tajowie (31), Jemeńczycy (28), Szwajcarzy (28), Kanadyjczycy (27), obywatele RPA (25), Jordańczycy (25), Filipińczycy (25), Libijczycy (25), Afgańczycy (24), Nepalczycy (23), Bengalowie (23), Marokańczycy (22), Libańczycy (21), Saudyjczycy (20), Meksykanie (20), Algierczycy (19), Irańczycy (19), Tunezyjczycy (17), Estończycy (17), Turkmeni (16), Australijczycy (15), Słowenci (15), apatrydzi (bezpieństwowcy) (15), Argentyńczycy (14), Macedończycy (14), Bośniacy (13), Zimbabwejczycy (11), Kongijczycy (10), Albańczycy (10), Indonezyjczycy (9), Lankijczycy (9), Senegalczyk (8), Malezyjczycy (8), Kambodżanie (7), Wenezuelczycy (7), Kolumbijczycy (6), Islandczycy (6), Kostarykańczycy (6), Surinamczycy



(5), Chińczycy z Hong-Kongu (5), Peruwiańczycy (5), Singapurczycy (5), Czarnogórcy (5), Kubańczycy (5), Rwandyjczycy (4), Angolczycy (4), Kongijczycy z DR Kongo (4), Urugwajczycy (4), Palestyńczycy (4), Boliwijczycy (3), Honduranie (3), Liberyjczycy (3), Panamczycy (3), Cypryjczycy (3), Salwadorczycy (3), Etiopczycy (3), Maltańczycy (2), Ekwadorczycy (2), Kenijczycy (2), Sudańczycy (2), Kosowarzy (2), Madagaskarczycy (2), Malijczycy (2), oraz pojedynczy: Wyspiarze z Saint Christopher i Newis, Namibijczycy, Erytrejczycy, Ugandyjczycy, mieszkańcy Togo, Jamajczycy, Dominikańczycy, Chilijczycy, Nikaraguańczycy, mieszkańcy Belize, Somalijczycy, mieszkańcy Republiki Środkowoafrykańskiej, Gambijczycy i Ghańczycy.

Diagram 2. Regiony świata, z których pochodzą małeletni cudzoziemcy mieszkający w Polsce.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UdSC.

### 1.3.3. Dzieci cudzoziemskie w Małopolsce i Krakowie

Spoglądając na dane małopolskie należy wskazać, iż w 2010 roku zaledwie 483 małeletnich cudzoziemców posiadało dokumenty pobytowe, w roku 2014 - 1179, w roku 2015 - 1780, w 2016 - 2203, w roku 2017 - 2412 oraz 2914 w roku 2018. Oznacza to nagły skok o przeszło tysiąc nowych małeletnich w 2019 roku. Zaznacza się wyraźny trend wzrostowy i nic nie wskazuje na to, aby tendencja ta miała się zmienić. Wciąż wzrasta bowiem ruch migracyjny do Polski, a w naturalnym procesie krzepnięcia pewnego wycinka tego zjawiska, w którym pojawia się chęć dłuższego pobytu w kraju goszczącym, następuje przemieszczenie się rodziny cudzoziemca.

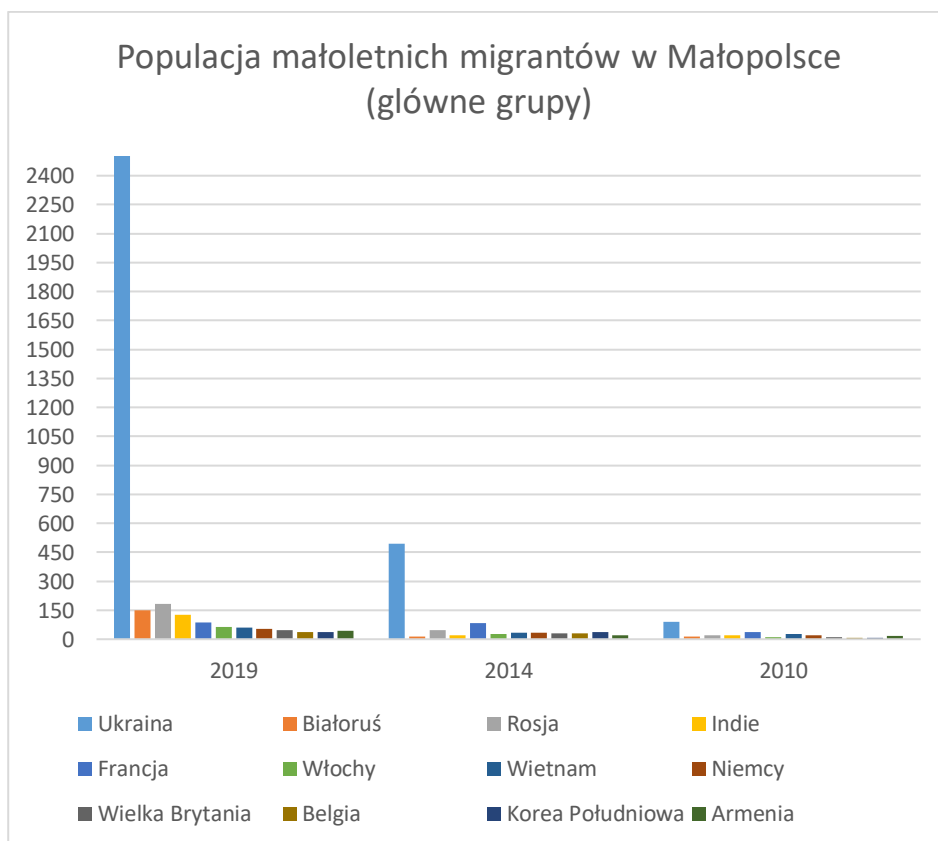
Z danych Urzędu ds. Cudzoziemców dla województwa małopolskiego wynika, iż na dzień 15 grudnia 2019 roku dokumenty pobytowe posiadało 4003 małoletnich w wieku od 3 do 18 lat. 2672 z nich posiadało pobyt czasowy, 734 pobyt stały, 519 zarejestrowany pobyt obywatela UE, 40 pobyt rezydenta UE a 17 było obywatelami Unii Europejskiej z pobytem stałym. W Małopolsce nie przebywają dzieci objęte różnymi formami ochrony międzynarodowej. W grupie tej ponownie dominują osiemnastolatki, których jest 358, z kolei w przedziale wiekowym 3-6 lat jest 1311 małoletnich, w przedziale wiekowym 7-10 lat jest 1066 dzieci, a w przedziale wiekowym 11-15 jest 902 dzieci. Najmniej jest szesnastolatków – 129. Rozkład płciowy jest w zasadzie wyrównany (z niewielką przewagą kobiet 2009 do 1994), przy czym im dzieci starsze, tym zwiększa się liczba chłopców, co ma zapewne związek, jak pisaliśmy wyżej, z podejmowaniem nauki w średnich szkołach branżowych i technikach. Skład narodowościowy małoletnich w Małopolsce przedstawia się następująco: Ukraina – 2540, Rosja – 181, Białoruś – 149, Indie – 127, Francja – 86, Włochy – 61, Wietnam – 59, Niemcy – 52, Wielka Brytania – 46, Armenia – 45, USA – 38, Belgia – 38, Korea – 36, Brazylia – 34, Rumunia – 31, Węgry – 30, Litwa – 24, Kazachstan – 21, Azerbejdżan – 20, Holandia – 19, Słowacja – 19, Hiszpania – 19, Chiny – 19, Turcja – 18, Mołdawia – 17, Czechy – 16, Portugalia – 15, Japonia – 13, Irlandia – 12, Austria – 12, Szwajcaria – 10, Irak – 9, Szwecja – 9, Egipt – 9, Serbia – 9, Izrael – 8, Grecja – 7, RPA – 7, Argentyna – 7, Kirgistan – 7, Uzbekistan – 6, Australia – 6, Pakistan – 6, Kanada – 5, Algieria – 5, Dania – 5, Mongolia – 5, Sri Lanka – 5, Łotwa – 4, Syria – 4, Norwegia – 4, Gruzja – 4, Albania – 4, Tajlandia – 3, Libia – 3, Jordania – 3, Słowenia – 3, Indonezja – 3, Filipiny – 3, Nepal – 2, Urugwaj – 2, Peru – 2, Bangladesz – 2, Angola – 2, Chorwacja – 2, Maroko – 2, Kamerun – 2, Meksyk – 2, Nigeria – 2, Kongo – 2, oraz pojedyncze osoby z Tadżykistanu, Estonii, Finlandii, Chile, Malty, Wenezueli, Gambii, Cypru, DR Kongo, Macedonii, Kuby, Finlandii.

Do danych liczbowych podawanych przez Urząd ds. Cudzoziemców należy podchodzić ostrożnie, gdyż baza danych Urzędu ds. Cudzoziemców zawiera błędy. Niektóre kraje ulegają duplikacji w generowanych ujęciach statystycznych, inne (jak np. Kamerun) są ujęte w statystykach wojewódzkich a nie ma ich w ogólnokrajowych. Konstatacja ta nie zmienia jednak ogólnych trendów pokazujących dominację migracji z europejskiej części byłego ZSRR, stabilną obecność obywateli unijnych oraz powoli zwiększającą się liczbę dzieci z Azji.

Na podstawie wyżej wymienionych danych nie sposób wnioskować ile z tych dzieci korzysta z różnych form edukacji powszechnej. Biorąc pod uwagę założenia i podstawy polskiego systemu edukacji wydaje się, iż każdy z małoletnich ujętych w powyższym

zestawieniu statystycznym winien uczęszczać do szkoły. Statystyki te obejmują jednak tylko dzieci posiadające dokumenty pobytowe, pomijając te, które dopiero znajdują się w procedurze legalizacyjnej lub te, które posiadają wizy długoterminowe. Statystyki nie obejmują wreszcie tych obywateli Unii Europejskiej, którzy nie zarejestrowali swojego pobytu.

Wykres 3. Główne kraje pochodzenia małoletnich cudzoziemców, przebywających w Małopolsce (lata 2010-2019).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UdSC.

Znacznie dokładniejsze dane o uczestnictwie dzieci w edukacji powszechnej pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej. Dane te potwierdzają tendencję wzrostową populacji dzieci w krakowskich szkołach. O ile bowiem uczniowie cudzoziemscy w roku szkolnym 2013/2014 stanowili zaledwie 0,17% w ogólnej populacji uczniów, to w roku szkolnym 2017/2018 udział ten wzrósł do 1,74%<sup>9</sup>. Najnowsze dane z Systemu Informacji Oświatowej (rok szkolny 2018/2019) pokazują, iż w całej Polsce 39 999 dzieci niebędących obywatelami polskimi było objętych różnymi formami edukacji publicznej i niepublicznej.

<sup>9</sup> Dane Wydziału Edukacji UMK przygotowane dla Zespołu Interdyscyplinarnego ds. Współpracy na rzecz realizacji Programu „Otwarty Kraków”

W samym Krakowie takich dzieci było 3568, czyli około 9% w skali całego kraju. Kraków zdecydowanie tutaj dominuje, gdyż w żadnym innym dużym lub średnim mieście małopolskim liczba małoletnich bez polskiego obywatelstwa nie przekracza liczby 54 osób (Nowy Sącz). System Informacji Oświatowej nie gromadzi jednak informacji, które pozwalałyby na opisanie populacji uczniów cudzoziemskich pod względem demograficznym, posługując się jedynie kategoriami pobytowymi, ale w sposób istotnie różny od tego, jaki np. dominuje w systemie „POBYT”.

Z SIO możemy się zatem dowiedzieć, iż 265 małoletnich cudzoziemców w Krakowie posiada obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Stowarzyszenia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej lub jest członkami ich rodzin posiadających prawo pobytu lub prawo stałego pobytu. Dowiemy się również, iż 980 uczniów korzysta z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, co daje wskaźnik 27,5% - zasadniczo niski i niepokojący w kontekście integracji i nauki małoletnich w środowisku szkolnym. Z danych umieszczonych w sprawozdaniu z realizacji Programu „Otwarty Kraków”<sup>10</sup> liczba ta jest jeszcze niższa, gdyż obejmuje 639 cudzoziemców. Nawet odjąwszy 121 osób będących obywatelami polskim i powracającymi z migracji, to wciąż jest to rozbieżność rzędu 220 osób między danymi UMK a danymi SIO, opublikowanymi przez MEN. Z danych SIO wynika również, iż tylko 19 uczniów korzysta z nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Te same dane podają, iż pięcioro dzieci z Krakowa jest uczniami, którym nadano status uchodźcy lub są członkami rodziny uchodźców, a czworo korzysta z ochrony czasowej na terytorium RP. Dane te są odmienne od danych pochodzących z UdSC. Ponadto wydaje się, iż w zaprezentowanym przez MEN zestawieniu nie wiadomo z czym identyfikować tę kategorię cudzoziemców. W Polsce nie ma bowiem osób objętych ochroną czasową, gdyż ten typ ochrony zarezerwowany jest dla masowych ruchów migracyjnych, w których ochrona przyznawana jest na podstawie Rozporządzenia Unii Europejskiej. Wydaje się zatem, iż szkoła lub szkoły kwalifikujące takich uczniów do określonej kategorii pobytowej popełniła błąd wynikający z niezajomości materii prawa migracyjnego, a uczniowie ci najprawdopodobniej objęci są ochroną uzupełniającą, z której korzysta w Krakowie dodatkowo dziesięcioro uczniów. Zaskakującymi danymi są te, z których wynika że w Krakowie przebywa 41 uczniów posiadających pobyt tolerowany, co wskazuje raczej na obecność uczniów objętych abolicją lub którym nadano (lub ich rodzicom) ten pobyt przed reformą systemu migracyjnego w 2013 roku. Obecnie bowiem

---

<sup>10</sup> *Sprawozdanie z realizacji programu „Otwarty Kraków” za rok 2018*, Urząd Miasta Krakowa, Kraków 2019, s. 15-16.

pobyt tolerowany nadawany jest wyłącznie osobom niepożądanym w Polsce ze względu na popełnione przestępstwa lub zagrożenie dla bezpieczeństwa i obronności państwa, których nie można jednak zobowiązać do powrotu ze względu na zobowiązania międzynarodowe Polski (związanie konwencjami chroniącymi prawa człowieka). Jest to jednak istotna wskazówka, gdyż wskazuje, iż są to osoby przebywające w Polsce od dłuższego czasu.

Pobyt stały posiada w Krakowie ponadto 260 uczniów, a 6 posiada zgodę na pobyt rezydenta UE. Ważną Kartę Polaka posiada 158 uczniów. Osoby te uprawnione są do starania się o pobyt stały w Polsce. Ze wszystkich uczniów w Krakowie tylko 255 korzysta z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania, co również wskazuje na niską dostępność narzędzi wspierających proces nauki i integracji dla uczniów cudzoziemskich. Co ciekawe wspomniane dane ze sprawozdania z realizacji programu „Otwarty Kraków” wskazują na znacznie wyższą liczbę takich dzieci – 332 (różnica 77 osób). SIO uwzględnia również dane obywateli polskich, którzy powrócili z zagranicy i korzystają z polskiego systemu edukacji. Takich uczniów jest 121, przy czym tylko 35 osób z tej grupy korzysta z zajęć wyrównawczych.

Z danych Systemu Informacji Oświatowej możemy określić liczebność dzieci w poszczególnych typach szkół oraz w przedszkolach. Dane dotyczące roku szkolnego 2017/2018 pokazują, iż większość dzieci cudzoziemskich uczęszcza do szkół podstawowych (741) oraz do przedszkoli (461). Ze szkół średnich dominują technika (261), a dopiero następnie licea ogólnokształcące (133). Zdecydowana większość dzieci uczęszcza do szkół publicznych na terenie Krakowa. W kolejnym roku szkolnym zanotowano kolejny wzrost tych liczb. W szkołach podstawowych odnotowano obecność 1147 uczniów cudzoziemskich, w liceach 236 obcokrajowców, a w technikach i szkołach branżowych 350 osób. Najwyższy wzrost cudzoziemców odnotowano w przedszkolach, do których posłano 859 dzieci, co daje przeszło dwukrotny wzrost w stosunku do roku poprzedniego. Ponownie może to świadczyć o powolnej krystalizacji migracji osiedleńczej, gdyż zapewne wzrost w liczbie dzieci objętych edukacją przedszkolną dotyczy w dużej części dzieci urodzonych już na terytorium Rzeczypospolitej.

Tabela 1. Obecność uczniów/uczennic i dzieci w wieku przedszkolnym w krakowskich szkołach i przedszkolach w latach 2017/2018 i 2018/2019.

Typ placówki/ Liczba cudzoziemców w roku szkolnym	2017/2018	2018/2019
Przedszkola	461	859
Szkoły podstawowe	741	1147
Technika i szkoły branżowe	261	350
Licea	133	236

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

#### *1.3.4. Problematyka obecności dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole w świetle opinii ekspertów i ekspertek – prezentacja badań własnych<sup>11</sup>*

Eksperci, z którymi rozmawialiśmy poszukując dobrych praktyk integracyjnych w polskim systemie edukacji, analizując podejmowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programy i działania dotyczące integracji dzieci z doświadczeniem migracji, z reguły oceniali je jako dobre, jak choćby przepisy dotyczące asystentów kulturowych czy oddziałów przygotowawczych. Zauważa się jednak, że oprócz tworzenia przepisów, MEN nie angażuje się w informowanie o nowoprzyjętych rozwiązaniach prawnych i w implementację tych przepisów w szkołach. Wszystko znajduje się w zakresie obowiązków poszczególnych szkół, a przy braku odpowiednich kompetencji u dyrektorów i dyrektorek szkół i przedszkoli, może się okazać, że możliwości szerszej integracji dzieci z doświadczeniem migracji nie są w wielu przypadkach wykorzystywane. Jedna z ekspertek wypowiedziała się bardzo krytycznie wobec działań MEN, twierdząc, że są one nieprzemyślane i nieskuteczne. Zmiany w prawie są wybiórcze, chaotyczne, pozbawione spójnej koncepcji edukacji w kontekście wielokulturowej szkoły. Często działania podejmowane przez szkoły są realizowane niejako po „omacku”, „na wycucie”, z brakiem wsparcia instytucjonalnego ze strony MEN czy kuratoriów oświaty. Zwraca się uwagę na to, że dyrektorzy i dyrektorki często nie radzą sobie z interpretacją przepisów MEN, a Ministerstwo takiej interpretacji nie dokonuje, nawet pomimo bezpośrednich próśb

---

<sup>11</sup> Wywiady z ekspertami i ekspertkami zostały przeprowadzone w okresie kwiecień- październik 2019 w ramach realizacji projektu MiCREATE – Migrant Children in the Transforming Europe, realizowanego w ramach programu Horizon 2020 przez Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL. Wywiadów udzieliło 14 osób. Trzy osoby reprezentowały wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli. Kolejną grupę ekspertów stanowili przedstawiciele władz samorządowych lub też instytucji przez samorząd kontrolowanych i finansowanych, a związanych bezpośrednio z kwestiami integracji cudzoziemców. Organem prowadzącym większość szkół w Polsce są właśnie władze samorządowe. Reprezentowali oni polskie miasta o największym odsetku populacji migracyjnej, a mianowicie: Warszawę (Warszawskie Centrum Innowacji Społeczno-Edukacyjnych), Wrocław (dwoje ekspertów z Wrocławskiego Centrum Rozwoju Społecznego i Zespołu Dialogu Międzykulturowego), Kraków (Wydział Polityki Społecznej i Zdrowia UMK), Lublin (Biuro Partycypacji Społecznej Urzędu Miasta Lublina), Łódź (dwie ekspertki, Biuro ds. Partycypacji Społecznej Urzędu Miasta Łodzi i Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej). W wywiadach wzięty również udział dwie prezeski warszawskich organizacji pozarządowych aktywnie działających na rzecz integracji cudzoziemców i prowadzące działalność na rzecz dzieci migranckich w szkołach. Obie organizacje mają wieloletnie doświadczenie w pracy z cudzoziemcami i liczne sukcesy na polu działań integracyjnych w całej Polsce. Wywiadu udzieliła też przedstawicielka gdańskiej organizacji działającej na rzecz kobiet migrujących i uchodźczyń, która jednocześnie prowadzi działalność naukową związaną z problematyką migracyjną na Uniwersytecie Gdańskim. Jeden wywiad został przeprowadzony z opiekunką cudzoziemców w otwartym ośrodku dla cudzoziemców poszukujących w Polsce ochrony międzynarodowej.

kierowanych w tej sprawie do Ministerstwa. System (MEN) zdecydowanie nie nadąża za tym co dzieje się w szkołach, co może prowadzić do chaosu.

Podkreśla się, że główną rolę w integracji dzieci-migrantów pełnią nauczyciele. Trudna sytuacja zawodowa nauczycieli, ich niskie uposażenie, organizowane w ostatnim roku strajki i wszechobecna frustracja, a także nadmierne obciążenie dodatkowymi obowiązkami, nie sprzyjają ich zaangażowaniu w procesy integracji dzieci cudzoziemskich. Jedną z ekspertek nazywa nauczycieli „pojedynczymi agentami zmiany”, którzy pomimo tego, że działają na rzecz zmiany, nie mają szans, aby jej dokonać. Podkreśla się, że dyrekcje, nauczyciele i pedagodzy w dużej mierze mają poczucie niepewności i zagubienia w stosunku do grupy dzieci-cudzoziemców. Często nie wiedzą w jaki sposób mają reagować, jakie mają do dyspozycji środki, czy możliwości wsparcia. Istotne problemy pojawiają się w związku z testami, które mają sprawdzać rozwój intelektualny dzieci lub szczególne potrzeby edukacyjne. Brakuje kompetencji, aby rozróżnić zaburzenia rozwojowe od silnego stresu, czy zachowań wynikających z różnic kulturowych. Zdarzało się, że dzieci były diagnozowane jako znajdujące się poniżej normy intelektualnej, a po prostu nie znają języka polskiego na wystarczającym poziomie. Z danych przekazanych przez ekspertów wynika jednak, iż intensywne zaangażowanie nauczycieli w losy i funkcjonowanie dzieci z doświadczeniem migracji odnotowywane jest szczególnie w sytuacjach zagrożenia tych dzieci deportacją. Nauczyciele wraz z całym środowiskiem szkolnym stają wtedy w obronie dzieci, nagłaśniają sprawę i próbują zapobiec deportacji.

Eksperti i ekspertki zwracają uwagę na szeroką współpracę międzysektorową na rzecz integracji dzieci-migrantów, włączającą samorządy i instytucje im podległe, NGOsy oraz akademików. Pomędzy organizacjami zajmującymi się tą problematyką widoczna jest szeroka współpraca, nie zauważa się raczej rywalizacji, nawet w sytuacji ograniczania dotowania tych organizacji przez państwo, a dochodzi do uzupełniania się i wspólnego działania. Zauważalna jest też współpraca międzynarodowa szkół w kwestii integracji dzieci migrantów. Szkoły rozbudowują partnerstwa ze szkołami zagranicą, szukają aktywnie wiedzy, dobrych praktyk, prowadzą wymiany. Kadra buduje swoje kompetencje. W ostatniej edycji programu Erasmus + w ramach akcji 1 – Mobilność kadry edukacji szkolnej dofinansowanie otrzymały 22 szkoły publiczne i niepubliczne oraz inne ośrodki kształcenia i wychowania młodzieży, działające na terenie Krakowa<sup>12</sup>. Są też oczywiście szkoły pasywne, które nie podejmują żadnych działań, które uznają dzieci cudzoziemskie za obciążenie, marginalizują je i nie zapewniają im żadnego wsparcia.

---

<sup>12</sup> Komunikat Narodowej Agencji Programu Erasmus + z 21 maja 2019 roku.



Jednym z głównych problemów w przypadku integracji dzieci cudzoziemskich jest sam kształt systemu edukacji w Polsce. System ten oparty jest na braku sprawczości, autonomii dzieci. Dorośli pracujący w szkołach nie mają umiejętności i kompetencji do tego, aby pracować „z dziećmi”, a nie „dla dzieci”. Wśród największych przeszkód w procesie integracji dzieci-migrantów wskazać można przemoc symboliczną oraz działania, które można by nazwać asymilacyjnymi. W szkołach istnieje tendencja do stereotypizowania dzieci migranckich, a nawet ich „egzotyzowania”. Kultura kraju ich pochodzenia jest traktowana jako ciekawostka, ale często jest stawiana poniżej kultury polskiej, deprecjonowana. Jedną z ekspertek nazywa takie praktyki folkloryzacją, która polega na promowaniu kiczu kulturowego, niemającego nic wspólnego z kulturą grupy mniejszościowej/migranckiej. Innym problemem jest brak reakcji na dyskryminację oraz ocierające się o nacjonalizm treści programowe związane ze zmianą narracji historycznej po wyborach w 2015 roku. Ekspertka z Warszawy, prowadząca warsztaty antydyskryminacyjne zaznaczała, że wskutek tworzenia nowego rodzaju patriotyzmu niektóre polskie dzieci czują się lepsze od swoich rówieśników z innego kraju i uważają dyskryminację i nierówne traktowanie za uprawnione.

Bardzo dużo działań na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich podejmowane jest na poziomie samorządowym. W dużych miastach, w ramach działalności urzędów miejskich, powstają wyspecjalizowane jednostki odpowiedzialne za dokształcanie i pomoc metodyczną nauczycielom. Coraz częściej w takich jednostkach podejmowana jest problematyka integracji dzieci cudzoziemskich i tworzone są stanowiska poświęcone tej problematyce. Prowadzone są liczne warsztaty i seminaria dla nauczycieli podnoszące tę problematykę, często zapewniona jest też indywidualna opieka w przypadku pojawienia się problemów (np. Warszawa). W Warszawie zauważa się też ogromne znaczenie Centrum Wielokulturowego, finansowanego z miejskich funduszy, w którym od lat inicjuje się działania dotyczące edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, organizuje targi wielokulturowe dla szkół, debaty na temat nowych rozwiązań prawnych (np. oddziałów przygotowawczych), etc. Centrum łączy działania na rzecz środowiska lokalnego i integracji mniejszości z działaniami kulturowymi, artystycznymi czy z przedsiębiorczością. W Krakowie podobną funkcję, choć na zdecydowanie mniejszą skalę podejmuje Punkt Informacyjny dla Obcokrajowców, prowadzony przez organizacje pozarządowe i współfinansowany przez miasto. Jego działalność skupia się na poradnictwie, przede wszystkim prawnym, ale też prowadzeniu działań o charakterze integracyjnym oraz konsultacji z zakresu edukacji, dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole. Zauważalna jest też ścisła współpraca pomiędzy miastami, wzajemna wymiana doświadczeń, która odbywa

się chociażby na gruncie działalności Unii Miast Metropolitalnych. We Wrocławiu w roku szkolnym 2019/2020 w siedmiu szkołach stworzono klasy przygotowawcze (oddziały przygotowawcze) nazywane klasami powitalnymi (na wzór niemiecki), które przeznaczone są dla nowo przybywających dzieci migranckich. W klasach tych dzieci migranckie korzystają z intensywnej nauki języka polskiego. Należy zaznaczyć, że nie wszyscy eksperci wyrażali się z aprobatą na temat oddziałów przygotowawczych, uznając, że izolują one dzieci migranckie od dzieci polskich i utrudniają integrację. Przykład wrocławski wskazuje jednak na indywidualizację podejścia do dzieci. Ich przejście do zwykłych klas może następować szybciej lub wolniej, przy czym dąży się do tego, żeby dzieci jak najszybciej trafiły do klas z polskimi rówieśnikami. Zaleca się, aby oddziały przygotowawcze skupiły się na nauce języka polskiego i kultury oraz aby nie stawiano w nich wymagania zaliczenia normalnego roku szkolnego, żeby nie było egzaminu, czy zaliczania innych przedmiotów wymaganych na danym poziomie edukacji. Obecnie dzieci te muszą realizować podstawę programową, co często kończy się brakiem promocji do kolejnej klasy. Jedna z ekspertek wypowiedziała się pozytywnie na temat oddziałów przygotowawczych, które mają dawać dzieciom migrantom poczucie bezpieczeństwa na samym początku pobytu w nowym środowisku. Stanowią dla dziecka strefę komfortu, pomimo tego, że proces integracji ze względu na ich pobyt w oddziale zostaje odłożony w czasie. Jednym z istotniejszych problemów na jakie narażone są dzieci migranckie jest bowiem trudność odnalezienia się w nowej sytuacji, nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Obserwuje się u nich stan wyalienowania. Szczególnie jest to widoczne u dzieci, które przyjeżdżają do Polski bez rodziców. Często znajdują się one pod opieką tzw. opiekunów prawnych, których praktycznie nie widują, a ich miejscem zamieszkania są bursy i internaty, w których nie prowadzi się, z niewielkimi wyjątkami, działań o charakterze integracyjnym. Zdarza się, że w takich sytuacjach pomocni są nauczyciele, którzy często spędzają z dziećmi wolny czas po lekcjach. W Krakowie działania na rzecz integracji takich dzieci prowadzi Fundacja Zustricz we współpracy z internatami i bursami.

### *1.3.5. Problem wtórnego sieroctwa i dzieci pozbawionych opieki bliskich*

Jak już wspomnieliśmy jednym z problemów charakterystycznych dla migracji dzieci cudzoziemskich do Polski jest ich wtórne sieroctwo, polegające na tym, iż małoletni przebywają w kraju pozbawieni opieki bliskich, znajdując się natomiast pod opieką tzw. „opiekunów prawnych”, najczęściej ustanowionych lokalnym aktem notarialnym na Ukrainie, które to upoważnienie nie ma w Polsce żadnej mocy prawnej. Zgodnie bowiem

z polskim prawem rodzinnym dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej na terytorium Polski lub czasowo rozłączone z prawnym opiekunem winno mieć opiekuna ustanowionego przez właściwy sąd rodzinny i opiekuńczy. Prawo stawia takim opiekunom odpowiednie wymogi, określone w rozdziale o opiece i kurateli kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Niestety rzeczywistość, której doświadczają dzieci białoruskie i ukraińskie w związku z przyjazdem celem korzystania z nauki w Polsce ma często charakter zorganizowanego biznesu. Dzieci, które doświadczają tego typu sytuacji społecznej najczęściej przebywają w internatach, hostelach oraz mieszkaniach prywatnych na terenie miasta Krakowa.

Z danych umieszczonych w sprawozdaniu z wykonania Programu „Otwarty Kraków” wynika, iż w roku szkolnym 2018/2019 w ośmiu internatach i bursach samorządowych w Krakowie przebywało łącznie 268 uczniów cudzoziemskich, w przeważającej mierze z Ukrainy. Trzech uczniów przybyło z Białorusi i jedna uczennica z Rumunii. Z danych uzyskanych od Zespołu Szkół Elektrycznych wiemy, iż roku szkolnym 2018/2019 w bursie tej mieszkało 58 obcokrajowców – 32 dziewczyny i 26 chłopców. Wszyscy byli z Ukrainy, z tym iż jedna z dziewczynek posiadała też obywatelstwo rumuńskie. W grupie tej najwięcej było siedemnastolatków (28), szesnastolatków (10), osiemnastolatków (9), piętnastolatków (8) oraz dziewiętnastolatków (3). W roku szkolnym 2019/2020 liczba cudzoziemców znacznie się zmniejszyła. Jak stwierdzili wychowawcy w tej bursie kierownictwo było zawiedzione, iż ze względu na podwójny rocznik nie byli w stanie przyjąć większej liczby cudzoziemców. W tej chwili mieszka tam 17 obcokrajowców – siedmiu szesnastolatków, sześciu osiemnastolatków, trzech siedemnastolatków oraz jeden piętnastolatek. Jeśli chodzi o reprezentację płciową to w internacie przebywa czternastu chłopców i trzy dziewczyny.

Na podstawie informacji otrzymanych w rozmowie z dyrektorem oraz wychowawcą w Bursie Samorządowej nr 2 w Krakowie, zidentyfikowaliśmy szereg problemów związanych z pobytem dzieci cudzoziemskich w Krakowie. Podstawowym jest fakt, iż dzieci przebywają w Polsce bez rodziców oraz innych bliskich, z którymi byłiby związani więzami krwi. Rodzice, bez świadomości prawnej, ustanawiają dla dzieci opiekunów, którzy nie potrafią wywiązać się ze swoich obowiązków i nie są godni zaufania. Współpraca z takimi opiekunami jest trudna i nieprzewidywalna. Zdarzało się, iż przywozili oni czterdzieścioro dzieci z rodzicami autobusem pod internat, których ten, niepowiadomiony wcześniej, nie mógł przyjąć. Władze zdają się być nieświadome tego problemu. Nauczyciele mają poczucie, iż instytucje porzuciły ich z problemem dzieci cudzoziemskich, brak jest narzędzi i skutecznych form wsparcia. Gdyby niektórzy nauczyciele nie uczyli się języka rosyjskiego w szkole, to w ogóle nie byłiby w stanie poradzić sobie z tym problemem.

Ta nieoczekiwana kompetencja pozwoliła im na poradzenie sobie z napływem cudzoziemców dwa lata temu. Kolejnym problemem jest to, iż nauczyciele i wychowawcy nic nie wiedzą o dzieciach cudzoziemskich przyjmowanych do internatów, ich aktywności i przeszłości, co powoduje, iż są zaskakiwani przykładowo ich niewłaściwym zachowaniem lub nawet udziałem w zorganizowanych grupach przestępczych. Poza tak skrajnymi przypadkami problemy wychowawcze dzieci cudzoziemskich nie odbiegają od tych, które wiążą się z obywatelami polskimi. Istotnym problemem pozostaje natomiast zakwaterowanie w okresie przerw świątecznych, śródrocznych i wakacyjnych, podczas których bursy i internaty nie mogą zapewniać dzieciom noclegu.

## 2. Nauczyciele i inni pracownicy systemu edukacji – charakterystyka ogólna

### 2.1. Przygotowanie nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji do pracy w wielokulturowym środowisku edukacyjnym

#### 2.1.1. Znaczenie rozwoju zawodowego nauczycieli

Ważną cechą zawodu nauczyciela jest konieczność planowania własnego rozwoju zawodowego, który to rozwój obejmuje przede wszystkim aktualizację wiedzy, tej związanej z nauczaniem przedmiotem, ale także z zakresu pedagogiki i psychologii. Istotnym elementem jest również gotowość do samokształcenia, otwartość na nowe wyzwania i zmiany. O rozwoju zawodowym można mówić w co najmniej dwóch aspektach:

- w ujęciu szerszym jako o samodoskonaleniu w ramach osobistych kontaktów i poszukiwań wspartych uczestnictwem w konferencjach, kursach, szkoleniach itp.,
- w ujęciu węższym jako o zdobywaniu, aktualizowaniu, uzupełnianiu wiedzy/rozwijaniu umiejętności w ramach kształcenia zinstytucjonalizowanego, co może wiązać się z otrzymaniem oficjalnego, potwierdzającego uczestnictwo dokumentu.

Z perspektywy nauczyciela podejmowane działania samorozwojowe przynoszą zysk w postaci nabywania nowych kompetencji lub poszerzenia już posiadanych. Dodatkowym elementem jest dokument potwierdzający, który może być wykorzystany w procesie awansu zawodowego. Trzeba jednak pamiętać, że beneficjentami podejmowanych przez nauczycieli działań są także, a może nawet przede wszystkim, uczniowie.

Wśród celów doskonalenia zawodowego można wymienić:

- pogłębienie wiedzy przedmiotowej;
- pogłębienie wiedzy metodycznej;
- pogłębienie zrozumienia procesów uczenia się/nauczania;
- uczestnictwo w aktywnych formach uczenia się;
- poszerzanie/tworzenie sieci kontaktów zawodowych.

Znaczenie doksztalcenia i samodoskonalenia potwierdzają także badania. Pokazują one między innymi, że:

- ciągłe doskonalenie zawodowe nauczycieli przyczynia się do polepszenia jakości edukacji<sup>13</sup>;
- występuje istotny związek między rozwojem zawodowym nauczycieli a poprawą jakości pracy szkoły<sup>14</sup>;
- sposób nauczania ma wpływ na osiągnięcia uczniów, a te z kolei stanowią ważny element w określaniu jakości pracy szkoły<sup>15</sup>.

Rozwój zawodowy nauczycieli jest procesem ciągłym, systemowym i trwa przez cały okres kariery zawodowej<sup>16</sup>. Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska<sup>17</sup> planowanie samokształcenie jest nieodłącznym elementem pracy nauczyciela, który musi dbać o własny rozwój zawodowy, podnosić kompetencje językowe, poznawać nowe techniki pracy, czytać literaturę fachową<sup>18</sup>. Celem rozwoju zawodowego może być także przypomnienie wcześniej zdobytej wiedzy, wdrożenie nowej wiedzy w praktykę nauczycielską, zakwestionowanie wcześniej stosowanych rozwiązań/wiedzy, a także rekonstrukcja wiedzy już posiadanej<sup>19</sup>.

Jak już wcześniej powiedziano, nauczyciel sam konstruuje plan swojego rozwoju. Jednak na jego przebieg wpływ mają także czynniki zewnętrzne, np. zmiany w systemie edukacji czy szeroko rozumiane zmiany cywilizacyjne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w polskim systemie edukacji jest oparte na założeniach edukacji ustawicznej – kształceniu przez całe życie. Rozumiane jest jako ciągła

<sup>13</sup> Por. m.in. L.M. Desimone, A.C Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon, B.F. Birman, *Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 2002, Vol. 24, nr 2, s. 81-112; J. Gore, A. Lloyd, M. Smith, J. Boew, H. Ellis, D. Lubans, *Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds*, „Teaching and Teacher Education” 2017, Vol. 68, s. 99-113; Guskey T. R., *Professional Development and Teacher Change*, „Teaching and Teacher Education” 2002, Vol. 8, s. 381-391; Guskey T. R., Yoon K. S., *What works in Professional Development?*, „Phi delta kappan” 2009, Vol. 90, nr 7, s. 495-500; OECD Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris 2005, [online] <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, 1 XII 2019.

<sup>14</sup> G. Gorozidis, A.G. Papaioannou, *Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations*, „Teaching and Teacher Education” 2014, Vol. 39, s. 2.

<sup>15</sup> M. Boba, M. Michłowicz, *O różnych sposobach oceny jakości pracy szkoły* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierny, M.K. Szmigiel, Toruń 2010, s.337.

<sup>16</sup> Na ten temat m.in. w: T.R. Guskey, *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks 2000, s.16; Ch. Day, *Od teorii do praktyki: rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, s. 17-18; H. Budzeń, *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Bielsko-Biała, 2009, s. 88-89; J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, *Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010, s. 57-58.

<sup>17</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 205.

<sup>18</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2011, s. 264.

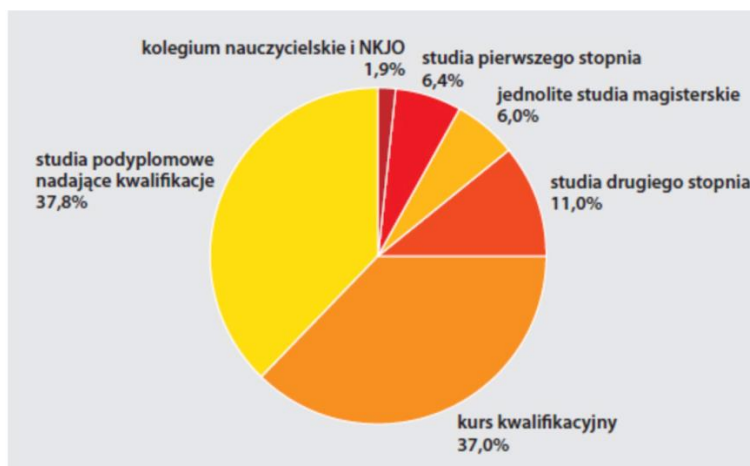
<sup>19</sup> H. Timperley, A. Wilson, H. Barrar, I. Fung, *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington 2007, s. 7-13.

praca nad sobą. Wymaga od zainteresowanych podejmowania wyborów w zakresie form, kierunków, treści, sposobów samokształcenia. Doskonalenia zawodowe odbywa się w toku pracy nauczyciela: od momentu rozpoczęcia edukacji zawodowej do zakończenia pracy pedagogicznej.

Planowanie i wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli to odpowiedzialność samych zainteresowanych, ale także ich bezpośrednich przełożonych, organów prowadzących szkoły i placówki edukacyjne oraz instytucji państwowych. Ważną rolę w zapewnianiu nauczycielom możliwości profesjonalnego i zróżnicowanego dokończanie się, które odpowie nie tylko na ich potrzeby, ale również potrzeby uczniów, odgrywają środowiska akademickie oraz instytucje zajmujące się edukacją dorosłych. Rozwój zawodowy nie dotyczy bowiem wyłącznie nauczycieli, ale jest odpowiedzią na potrzeby szkoły, środowiska lokalnego i w końcu państwa (Śliwerski 2008). Stąd też problematyka doskonalenia zawodowego powinna być traktowana w sposób kompleksowy.

Według SIO (System Informacji Oświatowej) w roku szkolnym 2008/2009 około 2,6% nauczycieli wzięło udział w różnych formach dokończanie.

Wykres 4. Nauczyciele uczestniczący w dokończaniu według form dokończanie (rok. szk. 2008/2009)



Źródło: edukator.ore.edu.pl na podstawie SIO

Analiza wykresu pokazuje, że największą popularnością cieszą się te formy dokończanie, które nadają dodatkowe kwalifikacje. Związane jest to z faktem posiadania przez nauczycieli wykształcenia wyższego jako warunku podjęcia pracy w szkole. Chęć rozwoju, ale także czynniki zewnętrzne (liczba godzin przedmiotu, zmiana miejsca pracy, zmiany

w systemie oświaty) powodują, iż właśnie te formy kształcenia, które umożliwiają poszerzenie możliwości zatrudnienia przyciągają najwięcej chętnych.

W 2013 roku po raz drugi przeprowadzone zostało badanie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), które koncentruje się na opisie warunków pracy nauczycieli, ich poglądach na temat środowiska pracy, nauczania i rozwoju zawodowego. W 2013 roku w Polsce w badaniu uczestniczyło 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół. Zainteresowanie nauczycieli doskonaleniem zawodowym obrazuje wykres 5.

Wykres 5. Odsetek nauczycieli gimnazjum biorących udział w różnych formach działań z zakresu doskonalenia zawodowego w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.



Źródło: Raport o stanie edukacji 2013 IBE.

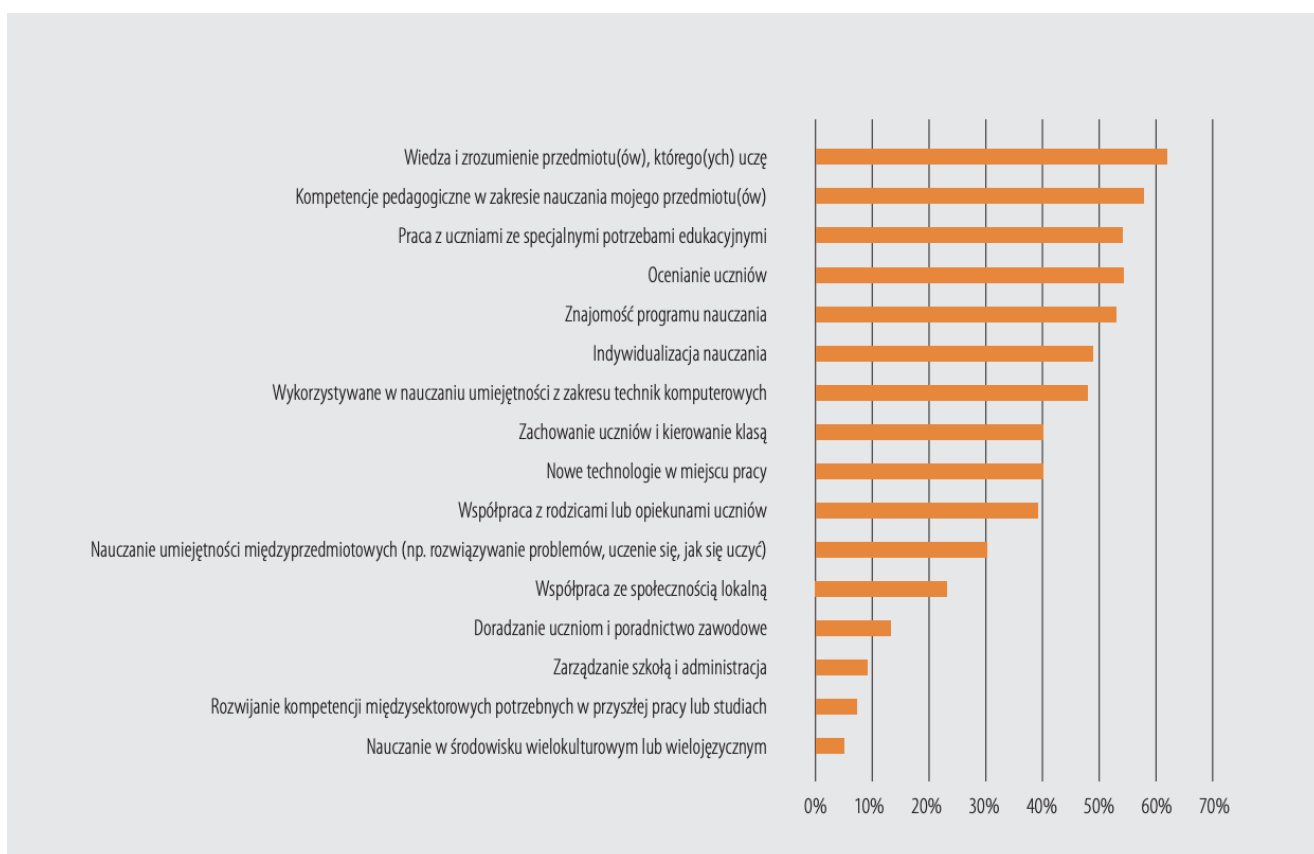
Pokazuje on, że nauczyciele najchętniej biorą udział w krótkich kursach i warsztatach, które organizowane są w szkole (w ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli) i poza nią. Najrzadziej natomiast wychodzą ze szkoły, aby uczestniczyć w wizytach studyjnych i obserwować innych w działaniu. Można przypuszczać, że nie sprzyja temu przede wszystkim organizacja pracy. Należy zwrócić uwagę także na mniej sformalizowane sposoby samodoskonalenia, a więc te które wymagają współpracy i samoorganizacji (sieci współpracy 41%, indywidualne lub wspólne prowadzenie badań 38%). Wysoko plasuje się także mentoring (45%), choć trzeba pamiętać, że obejmuje on przede wszystkim hospitacje prowadzone przez dyrektorów szkół, a więc jest elementem wewnętrznego nadzoru pedagogicznego i kontroli.

Raport o stanie edukacji podnosi także problematykę tematów podejmowanych w ramach doskonalenia zawodowego (por. wykres 6.). Z punktu widzenia niniejszego



opracowania ważna jest jedna z ostatnich pozycji „Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym”. Zainteresowanie tą tematyką nie jest duże. Nie wiadomo jednak, jaka była oferta szkoleń skierowanych do nauczycieli. Obserwacja rynku edukacyjnego zdaje się pokazywać, że potrzeba szkoleń w obszarze kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji jest znacznie większa niż kierowana do nauczycieli oferta. Znacznie częściej oferowane są kursy podejmujące problematykę od dawna obecną w szkole, która wzmacniana i wywoływana jest także przez kolejne zmiany systemowe. Potwierdzają to dane przedstawione na wykresie.

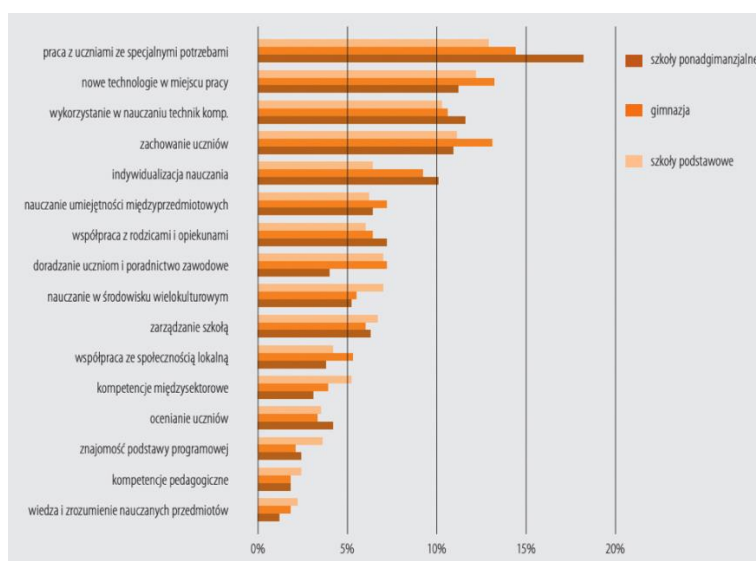
Wykres 6. Zagadnienia podejmowane w ramach rozwoju zawodowego w ostatnich 12 miesiącach przed badaniem (możliwy wielokrotny wybór).



Źródło: OECD, TALIS 2013.

W prezentowanych badaniach pytano nauczycieli także o ich potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego (wykres 7). Sygnalizowana problematyka nie pokrywa się z dokonanymi wyborami, co może wskazywać na rozbieżności między ofertą kierowaną do nauczycieli a ich oczekiwaniami. Widoczne jest to szczególnie w przypadku pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wzrost zainteresowania daje się zauważyć również w przypadku pracy w środowisku wielokulturowym.

Wykres 7. Poziom potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego.



Źródło: OECD, TALIS 2013.

### 2.1.2. Przygotowanie nauczycieli i innych osób pracujących w placówkach oświatowych do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji – prezentacja problemu badawczego<sup>20</sup>

Badania prowadzone w polskim systemie edukacji wskazują na niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji<sup>21</sup>. Nauczycielom brakuje kompetencji do prowadzenia zajęć z uczniami i uczennicami, którzy w stopniu niewystarczającym znają język polski<sup>22</sup>. Ich kompetencje interkulturowe są także

<sup>20</sup> Badania zostały przeprowadzone przez M. Pamułę-Behrens i M. Szymańską.

<sup>21</sup> Por. m.in.: M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska, *Osobowość nauczycieli a praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 46; K. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych. Perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, [online] [http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/documents/doc\\_204.pdf](http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/documents/doc_204.pdf), 14 XI 2019; U. Majcher-Legawiec, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole” 2017 nr 1; M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, Kraków 2018; W. Hajduk-Gawron, 2018. *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*. „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22), [online] <http://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/Hajduk-Gawron-Wioletta.pdf>, 11 XI 2019; A. Szybura, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2.

<sup>22</sup> M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska, *Osobowość nauczycieli...;* K. M. Błeszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Toruń 2011, s. 181–190; M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Uczenie uczniów...;* W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemscy...;* A. Mikulski, *Czego potrzebuje współczesna*

niewystarczające. Dyrektorzy szkół często nie zauważają problemu, bo trud nauczania tej specyficznej grupy uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych spoczywa na nauczycielach<sup>23</sup>. Niestety tylko nieliczni nauczyciele mają wykształcenie glottodydaktyczne, które ułatwiłoby im pracę<sup>24</sup>. Niewielka grupa nauczycieli jest zainteresowana doskonaleniem zawodowym w zakresie wsparcia uczniów i uczennic w procesie edukacji i integracji<sup>25</sup>. Nauczycielom brakuje również materiałów adekwatnych do potrzeb uczniów cudzoziemskich, słabo znających język polski, niewiele jest także materiałów, które nauczyciele mogą wykorzystywać na zajęciach przedmiotowych oraz w trakcie przygotowywania uczniów do komunikacji w szkole.

### Cel badania i pytania badawcze

Po przeanalizowaniu literatury przedmiotu oraz przeprowadzonych na polskim gruncie badań, badaczki Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska, sformułowały następujący problem badawczy: Biorąc pod uwagę fakt, że w Krakowie liczba cudzoziemców rośnie, ponieważ Kraków jest miastem chętnie wybieranym do zamieszkania przez cudzoziemców interesujące jest, czy krakowscy nauczyciele i pracownicy edukacji mają wystarczające przygotowanie do prowadzenia zajęć z osobami z doświadczeniem migracji i czy mają wystarczające kompetencje, aby udzielić im wsparcia w procesie edukacji i integracji. W związku z tak postawionym problemem sformułowano jedno pytanie główne oraz 3 pytania szczegółowe.

### Pytanie główne

Jak nauczycielki i nauczyciele w krakowskich przedszkolach i szkołach, a także inni pracownicy edukacji oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji?

---

*szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego, „Języki obce w szkole” 1/2019.*

<sup>23</sup> K. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców...*; W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemscy...*

<sup>24</sup> W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemscy...*

<sup>25</sup> M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska, *Osobowość nauczycieli...*

## Pytania szczegółowe

1. Jak nauczycielki/nauczyciele oraz pracownicy krakowskich placówek edukacyjnych oceniają własną skuteczność w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracji?
2. Czy nauczycielki/nauczyciele oraz pracownicy krakowskich placówek edukacyjnych są skłonni do wprowadzania zmian w swoim warsztacie dydaktycznym, aby lepiej pracować z osobami z doświadczeniem migracji?
3. Jak nauczycielki/nauczyciele oraz pracownicy krakowskich placówek edukacyjnych oceniają się w roli mediatora kulturowego w szkole?

## Wybrane metody i narzędzia badawcze

Ponieważ celem jest zebranie danych dotyczących przygotowania krakowskich nauczycieli oraz pracowników edukacji do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji od jak największej liczby respondentów, zdecydowano się na badanie ilościowe metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowane badanie ankietowe pozwala na dotarcie do dużej liczby respondentów oraz uzyskanie „informacji o faktach i opiniach respondenta przez zadawanie mu pytań na piśmie”<sup>26</sup>. Ankieta była dostępna online ze względu na to, że taka forma ułatwia dotarcie do respondentów, a także dlatego, że pozwala na większą anonimowość niż tradycyjne ankiety. Otrzymane w ten sposób informacje pozwalają na zwiększenie liczby danych, a zatem umożliwiają wyciąganie szerszych wniosków i uogólnianie zaobserwowanych zjawisk. Ankiety zostały umieszczone na stronie *Survey Monkey*, ponieważ aplikacja ta pozwala na przygotowanie przejrzystej ankiety, przyjaznej dla respondentów. Czas wypełnienia ankiety to 5 do 8 minut.

Do zrealizowania tego zadania opracowano 2 kwestionariusze ankiety. Jeden dla nauczycieli pracujących z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji i drugi dla pracowników systemu edukacji: pedagogów, psychologów i logopedów, udzielających również wsparcia osobom z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji.

Kwestionariusz ankiety nr 1 „Przygotowanie nauczycieli i nauczycielek do wsparcia edukacji i integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji” oraz kwestionariusz ankiety nr 2 „Przygotowanie psychologów, pedagogów i logopedów do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji” opracowane zostały przez badaczki Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów, Małgorzatę Pamułę-Behrens i Martę

---

<sup>26</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 70.

Szymańską. Obydwa zbudowane są z 37 pytań. Pierwsze pięć pytań dotyczy opisu osób badanych: ich miejsca pracy, długości stażu pracy oraz doświadczenia w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Pozostałe pytania dotyczą kompetencji badanych i ich pracy. Opracowano je adaptując do kontekstu polskiego kwestionariusz badania nauczycieli „A Survey Study Examining Teachers’ Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Students” wykonanego i opublikowanego w 2016 roku przez Dajanę Kurbegovic<sup>27</sup>. Przy opracowaniu kategorii 3 korzystano także z „PEPELINO - Europejskiego Portfolio dla studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wielojęzyczność i międzykulturowość w wychowaniu przedszkolnym”<sup>28</sup>.

Pytania ankietowe zostały zorganizowane w 5 kategoriach:

Kategoria 1 – Ocena własnej skuteczności w pracy;

Kategoria 2 – Ocena własnej pracy dydaktycznej;

Kategoria 3 – Ocena swoich kompetencji międzykulturowych;

Kategoria 4 – Ocena przygotowania do pracy z osobami z doświadczeniem migracji;

Kategoria 5 – Ocena specyficznych potrzeb osób z doświadczeniem migracji.

**Kategoria 1 – Ocena własnej skuteczności.** Poczucie własnej skuteczności to jeden z kluczowych konceptów teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury<sup>29</sup>. Poczucie własnej skuteczność ma wpływ na to, jak ludzie myślą, czują i w jaki sposób działają. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności angażują się w działania, mają także poczucie, że mogą się one zakończyć się sukcesem. Słabe poczucie własnej skuteczności wiąże się z depresją, lękiem i bezradnością. Osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności nie będą angażowały się w działania, ponieważ uznają je za nieskuteczne. Siedem pytań, które kierowane są do badanych, powinno pozwolić na określenie, jak badane osoby postrzegają własną skuteczność. Ankieta 1 i ankieta 2 miały ten sam zestaw pytań.

**Kategoria 2 – Ocena własnej pracy.** W tej części kwestionariusza znalazło się kolejnych 7 pytań dotyczących (w ankiecie 1) aktualnych działań dydaktycznych, a także gotowości nauczycieli i innych pracowników edukacji do zmiany swoich dotychczasowych praktyk, tak aby były one zgodne do sugestiami ekspertów zajmujących

---

<sup>27</sup> Kurbegovic D., *A Survey Study Examining Teachers’ Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Student*, Washington 2016, [online]

<https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/36592>, 11.XI.2019.

<sup>28</sup> F. Goullier, C. Carré-Karlinger, N. Orlova, M. Roussi, *PEPELINO – Europejskie Portfolio dla studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wielojęzyczność i międzykulturowość w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 2019, [online] <https://www.ore.edu.pl/2019/06/pepelino-europejskie-portfolio-dla-studentow-i-nauczycieli-wychowania-przedszkolnego/>, 80 IX 2019.

<sup>29</sup> A. Bandura, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris 2015.

się dydaktyką nauczania języków obcych i drugich. W ankiecie 2 pytania dostosowane były do specyfiki pracy pedagogów, psychologów oraz logopedów szkolnych i dotyczyły oceny ich pracy z osobami z doświadczeniem migracji. Celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele i pracownicy edukacji byliby gotowi poświęcić swój czas na doskonalenie zawodowe w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracji.

**Kategoria 3** dotyczy **oceny kompetencji interkulturowych** nauczycielek/nauczycieli i pracowników edukacji. W tej kategorii jest także 7 pytań. Ten fragment ankiety przygotowany przez Dajanę Kurbegovic<sup>30</sup> starano się dopasować do polskiego kontekstu edukacyjnego, a także do specyfiki pracy w szkole, w której uczą się osoby z doświadczeniem migracji. Zależało nam na podkreśleniu znaczenia kultury i języka pierwszego i sprawdzeniu, czy badani rozumieją ich znaczenie. Dwa pytania związane są z tym zagadnieniem. Kolejne dotyczą zarówno oceny zainteresowania nauczycielek, nauczycieli i innych pracowników edukacji innymi językami i kulturami, jak i postaw zachęcających uczniów do wzajemnego poznania się. W zbudowaniu ich pomocne były części „PEPELINO – Europejskiego portfolio językowego dla studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego”, dotyczące refleksji osób pracujących w środowisku wielokulturowym. Obydwa kwestionariusze ankiety 1 i 2 były podobnie zbudowane – różniły się tylko nieznacznie sformułowaniami.

Kolejne pytania należą do **Kategorii 4** i dotyczą **oceny stopnia własnego przygotowania do pracy z osobami z doświadczeniem migracji oraz konieczności posiadania takiego przygotowania**. W tej kategorii poszukiwano informacji o tym, jak nauczyciele i pracownicy edukacji oceniają swoje przygotowanie do pracy z osobami z doświadczeniem migracji. Wśród pytań znajdują się także trzy dotyczące uczestnictwa w szkoleniach i innych formach doskonalenia zawodowego związanych z pracą z osobami z doświadczeniem migracji oraz stopnia zadowolenia ze szkoleń, w których badana osoba brała udział.

W ostatniej, **piątej kategorii**, umieszczono pytania związane z **oceną specyficznych potrzeb osób z doświadczeniem migracji**. Pytania dotyczą zarówno potrzeb osób nowoprzybytych jak i tych, które już są w systemie od jakiegoś czasu, lecz nadal potrzebują wsparcia. I w tym przypadku obydwie kwestionariusze ankiet były podobne.

---

<sup>30</sup> Kurbegovic D., *A Survey Study Examining Teachers' Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Student*, Washington 2016, [online] <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/36592>, 11.XI.2019.

Do oceny poszczególnych twierdzeń zastosowano skalę Likerta – skalę interwałową, mierzącą nastawienia i przekonania. Jest to sposób mierzenia oparty na szacunkach i zależnościach. Opracowana przez nas skala była 4 stopniowa, bez punktu środkowego, neutralnego. Celem tego zabiegu było wyeliminowanie błędu tendencji centralnej, czyli wyboru neutralnego.

### Opis grupy badawczej

W badaniu pilotażowym wzięto udział 269 osób. Respondenci podzieleni zostali na dwie grupy: grupa I – nauczyciele oraz grupa II - pracownicy szkół, przedszkoli i placówek edukacyjnych: pedagodzy szkolni, psychologowie oraz logopedzi. W grupie pierwszej (Grupa I) było 237 respondentów a w grupie drugiej (Grupa II) było 32 respondentów.

### Opis grupy I – nauczyciele/nauczycielki

W badaniu wzięto udział 237 nauczycieli i nauczycielek ze wszystkich typów placówek edukacyjnych w Krakowie. 11,21% (26 osób) badanych pracowało w przedszkolu, 84% (175 badanych) to nauczyciele i nauczycielki szkoły podstawowej, przy czym w tej grupie było 65 nauczycieli i nauczycielek uczących w klasach I-III i 130 nauczycieli i nauczycielek pracujących w klasach starszych – IV-VIII. 9,48% grupy badanej stanowili nauczyciele i nauczycielki szkoły średniej ogólnokształcącej, a 12,93% uczy w szkołach branżowych. Pięć osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Badani uczą różnych przedmiotów – od zintegrowanych zajęć przedszkolnych do przedmiotów zawodowych. Poniższa tabela pokazuje, jakich przedmiotów uczyli respondenci.

Tabela 2. Profil specjalności badanych nauczycieli.

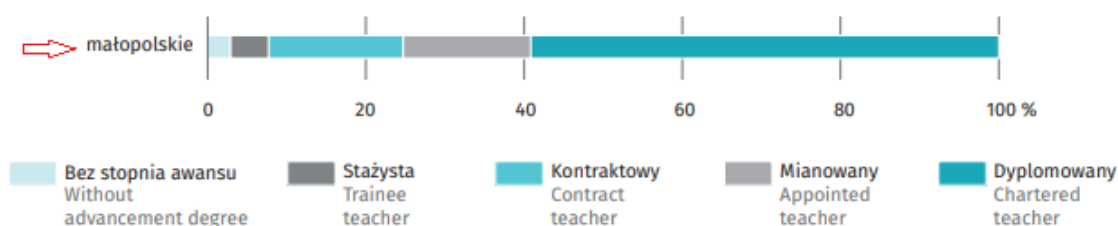
nauczyciel/nauczycielka przedszkola	16,43%
nauczyciel/nauczycielka przedmiotów ścisłych (matematyka, chemia, fizyka, informatyka...)	23,47%
nauczyciel/nauczycielka przedmiotów humanistycznych/społecznych (historia, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie...)	13,62%
nauczyciel/nauczycielka przedmiotów przyrodniczych (przyroda, biologia, geografia...)	7,51%
nauczyciel/nauczycielka języka obcego	16,43%
nauczyciel/nauczycielka języka polskiego	21,13%

nauczyciel/nauczycielka języka polskiego jako obcego/drugiego	11,74%
nauczyciel/nauczycielka przedmiotów artystycznych	6,1%
nauczyciel/nauczycielka wychowania fizycznego	6,57%
nauczyciel/nauczycielka przedmiotów zawodowych	6,1%

Zapytałyśmy również nauczycieli o staż pracy w szkole, a także stopień w systemie awansu zawodowego. W prezentowanym badaniu zdecydowana większość nauczycieli (81,7%) to nauczyciele mający staż pracy powyżej 10 lat, nauczycieli ze stażem pięcio – dziesięcioletnim było 8,09%, natomiast tylko 10,21% stanowili nauczycieli mający staż pracy mniejszy niż 5 lat. 72,53% badanych stanowili nauczyciele dyplomowani, 9,87% nauczyciele mianowani, 15,45% nauczyciele kontraktowi i tylko 2,15% nauczyciele stażyści. Porównując badaną grupę do danych podanych przez Główny Urząd Statystyczny w raporcie „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019” możemy stwierdzić, że profil badanych jest zbliżony do średnich wyników w województwie małopolskim. W grupie nauczycieli dyplomowanych w niniejszym badaniu było nieco więcej nauczycieli (o ok. 13%) niż w małopolskiej średniej statystycznej. Pozostałe dane są zbliżone.

Jak już wspomniano, prezentowane badanie ma charakter pilotażowy, w badaniu zasadniczym chcielibyśmy, aby grupa badanych była znacznie większa.

Wykres 8. Nauczyciele pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni (w przeliczeniu na etaty) według stopnia awansu zawodowego w roku 2018/19<sup>31</sup>.



Chcieliśmy dowiedzieć się także, ilu z biorących udział w badaniu nauczycieli uczestniczyło w różnych formach doskonalenia zawodowego związanego z uczeniem uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Wyniki kształtują się następująco: 138 respondentów nie brało udziału w żadnych szkoleniach z tego zakresu, 74 osoby brały udział w szkoleniach z edukacji międzykulturowej, 26 osób w szkoleniach z zakresu nauczania języka uczniom/uczennic

<sup>31</sup> <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>

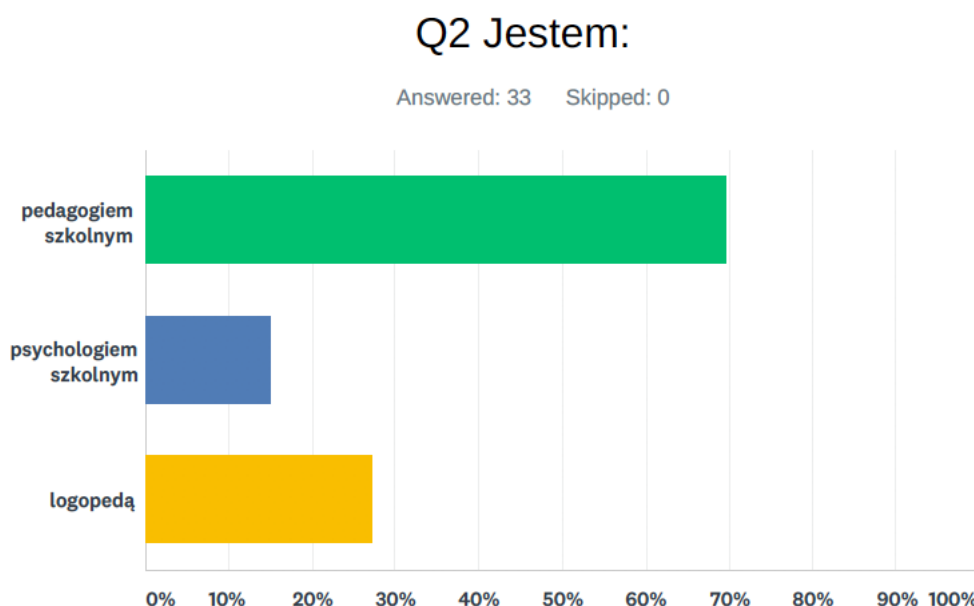


z doświadczeniem migracji, a 27 osób ukończyło studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Ze względu na to, że prośbę o wzięcie udziału w ankiecie skierowałyśmy także do osób, które są lub były na studiach podyplomowych „Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego” organizowanych przez Uniwersytet Pedagogiczny, liczba ta może być nieco zawyżona i nie do końca odzwierciedlać realną sytuację.

### Opis grupy II – pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów

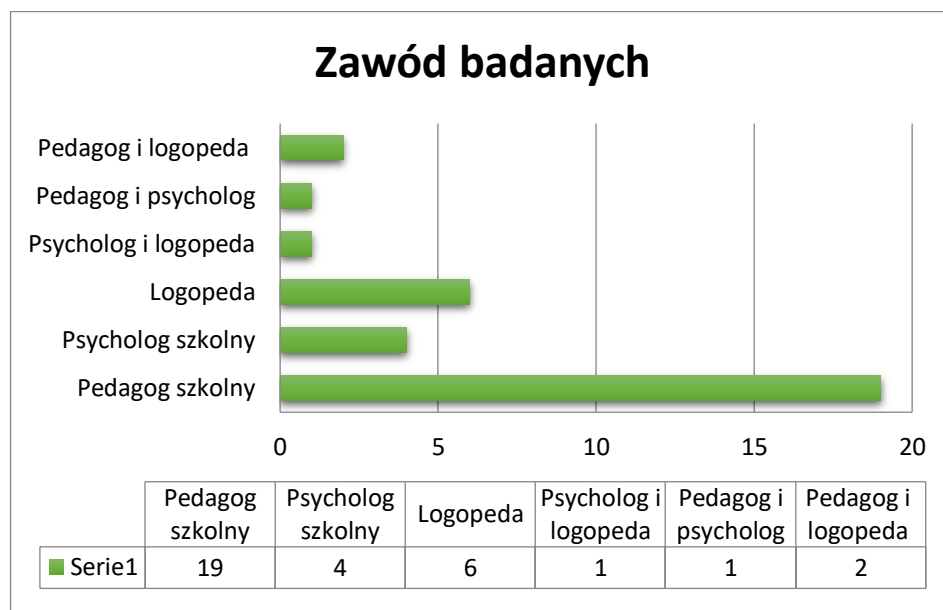
W drugiej grupie znaleźli się pracownicy krakowskiej oświaty: logopedzi, psychologowie szkolni i pedagodzy szkolni. W ankiecie wzięło udział 33 badanych. 35% z nich (24 osoby) pracowało w szkole podstawowej, 12,5% w szkole średniej i 18,75% w branżowej. Jedna osoba nie zadeklarowała, gdzie pracuje. W badanej grupie większość stanowili pedagodzy szkolni (69,7%), 27,27% logopedów oraz 15,15% psychologów szkolnych.

Wykres 9. Specjalność badanych grupy II.



Niektórzy z badanych zaznaczyli, iż posiadają kompetencje pozwalające na wykonywanie więcej niż jednego ze wskazanych zawodów (por. wykres 10).

Wykres 10. Zawód badanych.



Większość badanych – 66,67% (22 osoby) miało staż pracy powyżej 10 lat, osób z niewielkim stażem pracy, poniżej 5 lat, było 27,27% (9 osób), a tych ze stażem od 5 do 10 lat 6,06% (2 osoby).

Także respondenci z tej grupy zostali zapytani, czy brali udział w szkoleniach przygotowujących do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Odpowiedzi były następujące: 14 osób (29% badanych) nie brało udziału w żadnych szkoleniach, pozostałe 19 (71%) miało za sobą szkolenia. Najwięcej osób (15 – 78,95%) szkoliło się z edukacji międzykulturowej, cztery osoby (21,5%) wzięły udział w szkoleniach z zakresu nauczania języka uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, a dwie (10,53%) miały ukończone studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

### Przebieg badania

Badanie zaplanowano w dwóch etapach. Pierwszy to badanie pilotażowe, które zostało zrealizowane w listopadzie 2019 roku, drugi – badanie zasadnicze – zaplanowano na kwiecień-maj 2020 roku, w większej grupie respondentów, po przeanalizowaniu i korekcie kwestionariuszy z pierwszego etapu. Kwestionariusze ankiety dla nauczycieli oraz innych pracowników edukacji dla potrzeb badania pilotażowego został opracowany we wrześniu i październiku 2019 roku. Listy z prośbą o udział w badaniu wraz z linkami do ankiety

przesłano do szkół na początku listopada. Listy adresowe szkół oraz przedszkoli udostępnione zostały na potrzeby tego badania przez Wydział Zdrowia i Polityki Społecznej Urzędu Miasta Krakowa. Ze względu na trwający tzw. strajk włoski w polskich szkołach, badaczki podjęły także dodatkowe działania (portale dla nauczycieli, grupy FB oraz własne kontakty z nauczycielami i nauczycielkami), aby poinformować jak największą liczbę nauczycieli i nauczycielek o badaniu i zachęcić do wzięcia w nim udziału.

Ankieta była anonimowa. Udział w ankiecie był dobrowolny. Badani mieli dostęp do kwestionariusza ankiety online w aplikacji [www.surveymonkey](http://www.surveymonkey) przez trzy tygodnie, od 10 listopada do końca listopada 2019 roku.

## Prezentacja i analiza danych

W niniejszym tekście zaprezentujemy wyniki badania pilotażowego zrealizowanego w listopadzie 2019 roku. Na potrzeby niniejszego raportu, który ma za zadanie opisać aktualny stan przygotowania nauczycieli i innych pracowników edukacji, a także pomóc w budowaniu spójnej polityki edukacyjnej w Krakowie skupimy się na przedstawieniu danych z pierwszych trzech kategorii.

Do analizy danych zastosowano statystykę opisową, pozwalającą na opisanie zbioru danych i wyciągnięcie podstawowych wniosków i uogólnień. Analiza kompleksowa całości danych będzie przedmiotem kolejnej publikacji.

W zebranych danych analizowałyśmy deklarowane przez nauczycieli odpowiedzi. Każdej odpowiedzi przypisana została liczba punktów:

- zdecydowanie się nie zgadzam - 1 punkt,
- trochę się nie zgadzam – 2 punkty,
- częściowo się zgadzam – 3 punkty,
- zdecydowanie się zgadzam 4 punkty.

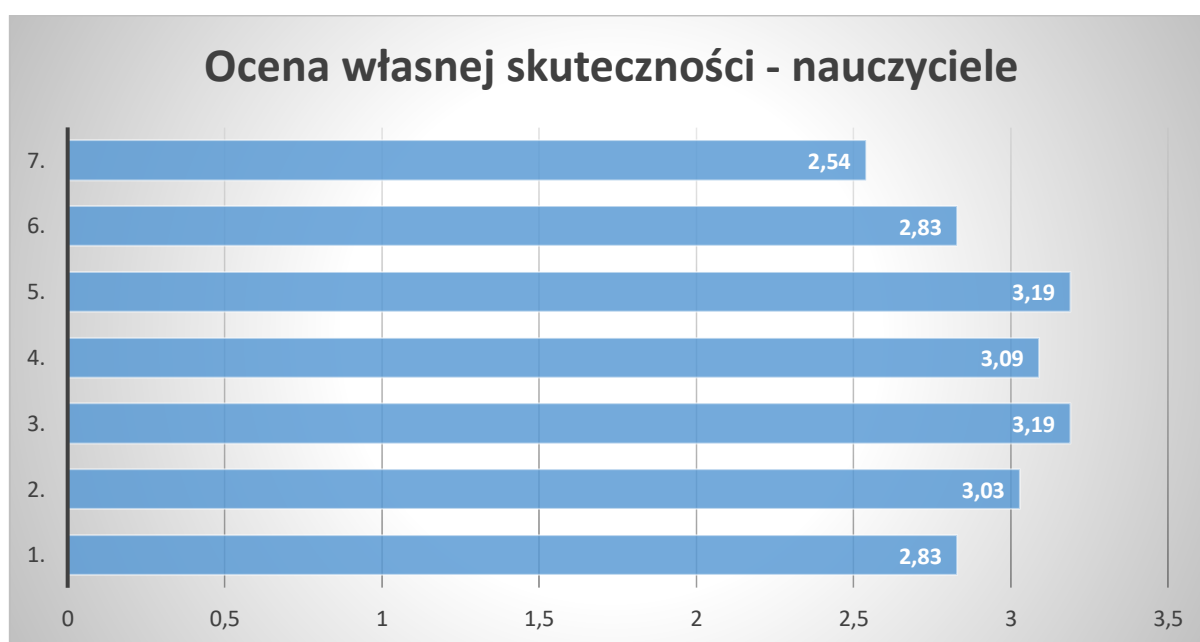
Program policzył średnią ważoną dla każdej odpowiedzi. Nie obliczano średniej ważonej dla całej grupy pytań ani dla całości badania, aby nie utracić z pola widzenia możliwych odmienności, jakie można zaobserwować korzystając ze statystycznej analizy opisowej. Poniżej przedstawiamy zebrane dane wraz i ich analizą.

## 1. Prezentacja danych i analiza ankiety dla nauczycieli

### 1.1 Ocena własnej skuteczności – nauczyciele.

Pierwszą kategorią ocenianą w badaniu była ocena własnej skuteczności nauczycieli uczących w krakowskich szkołach w kontekście nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. Poniższy wykres (wykres 11) przedstawia dane zebrane w tej kategorii.

Wykres 11. Ocena własnej skuteczności – nauczyciele.



Ocena własnej skuteczności – nauczyciele (Pytania 1-7)
1. Potrafię skutecznie uczyć uczniów z doświadczeniem migracji.
2. Potrafię utrzymać dobrą relację z rodzicami uczniami z doświadczeniem migracji nawet w sytuacjach trudnych czy konfliktowych.
3. Jestem przekonana, że z czasem będę coraz bardziej kompetentny/a w zakresie uczenia uczniów z doświadczeniem migracji.
4. Jestem przekonany/a, że mogę mieć bardzo duży wpływ na rozwój osobisty uczniów z doświadczeniem migracji, których uczę.
5. Jestem przekonany/a, że mogę mieć bardzo duży wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności uczniów z doświadczeniem migracji, których uczę.
6. Wiem, jak zmotywować uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji do nauki i podejmowania wysiłku w pracach szkolnych.
7. Wiem, jak uczyć języka polskiego, którego uczniowie potrzebują do zdobywania wiedzy i umiejętności na moim przedmiocie.

Pierwsze pytanie dotyczyło skuteczności uczenia uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. Po obliczeniu wyników średnia ocena tej skuteczności to 2,82. Oznacza to, że nauczyciele są tylko częściowo przygotowani do tego zadania i konieczne jest podjęcie działań, aby grupa kompetentnych, przekonanych o swojej skuteczności nauczycieli była bardziej liczna. 7,67% badanych ocenia, że nie potrafi skutecznie uczyć uczniów z doświadczeniem migracji, kolejne 20,76 %, czyli co piąty nauczyciel, ocenia nisko swoją skuteczność, a 53,81% potrafi tylko częściowo skutecznie uczyć uczniów z doświadczeniem migracji. Tylko 42 nauczycieli (17,8%) stwierdza, że potrafi pracować z uczniami z doświadczeniem migracji. Biorąc pod uwagę, że w grupie badanych było aż 27 absolwentów studiów podyplomowych, 74 osoby brały udział w szkoleniach z edukacji interkulturowej a 24 osoby w szkoleniach z nauczania języka, ocena skuteczności wydaje się dość niska.

Nieco lepiej nauczyciele oceniają swoje umiejętności w utrzymaniu dobrych relacji z rodzicami uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, nawet w sytuacjach konfliktowych. Tego zagadnienia dotyczyło drugie pytanie pierwszej kategorii. 27,95% badanych wysoko ocenia swoją skuteczność w tym zakresie, 51,53 % częściowo zgadza się ze stwierdzeniem w ankiecie. Tylko 4,8% postrzega siebie jako osoby, które zdecydowanie nie potrafią porozumieć się z rodzicami uczniów/uczennic cudzoziemskich, a kolejne 15,52% uznaje, że raczej nie potrafi utrzymać dobrej relacji z rodzicami. Istotne byłoby odnalezienie przyczyn tej niskiej oceny skuteczności w obydwu grupach respondentów, którzy na pytanie drugie odpowiedzieli „zdecydowanie się nie zgadzam” lub „trochę się nie zgadzam”. Nie jest wykluczone, że problem wynikać może ze słabej znajomości języka polskiego przez rodziców uczniów/uczennic cudzoziemskich, przez co komunikacja jest znacznie utrudniona. Przeszkodą może być także niezajomość funkcjonowania polskiego systemu i różnic pomiędzy systemami. Brak zrozumienia tego problemu może powodować nieporozumienia między rodzicami a szkołą. Ten punkt wymaga jeszcze dokładniejszej analizy w wywiadzie pogłębionym, a także poznania perspektywy rodziców uczniów/uczennic cudzoziemskich na temat umiejętności nauczycieli w tym zakresie.

Trzecie pytanie tej serii dotyczyło tego, czy nauczyciele zakładają, że z czasem staną się bardziej kompetentni, będą bardziej skuteczni w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Średnia ważona uzyskanych odpowiedzi z tej grupy jest dość wysoka i wynosi 3,19. Oznacza to, że większość nauczycieli zakłada wzrost swoich kompetencji w przyszłości. To bardzo dobry wynik. 42,29% badanych zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem trzecim, 40,53% także raczej się z nim zgadza. Tylko 6,17% wcale nie

zakłada, że ich kompetencje w tym zakresie wzrosną, a 11,01% raczej nie zgadza się ze stwierdzeniem, że z czasem ich kompetencje ulegną zmianie na lepsze.

Pytanie czwarte i piąte dotyczy oceny wpływu, jaki mogą mieć nauczyciele na rozwój osobisty oraz rozwój umiejętności i wiedzy uczniów z doświadczeniem migracji. Także w przypadku tych pytań średnia ważona była powyżej 3. W pytaniu dotyczącym wpływu na rozwój osobisty była nieco niższa (3,09) niż w pytaniu o wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności (3,19). W obydwu pytaniach grupy pozytywnie oceniających swój wpływ oscylowały w granicach 80%. Z analizy wynika, że nauczyciele widzą zdecydowanie swój większy wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności uczniów niż na ich rozwój osobisty.

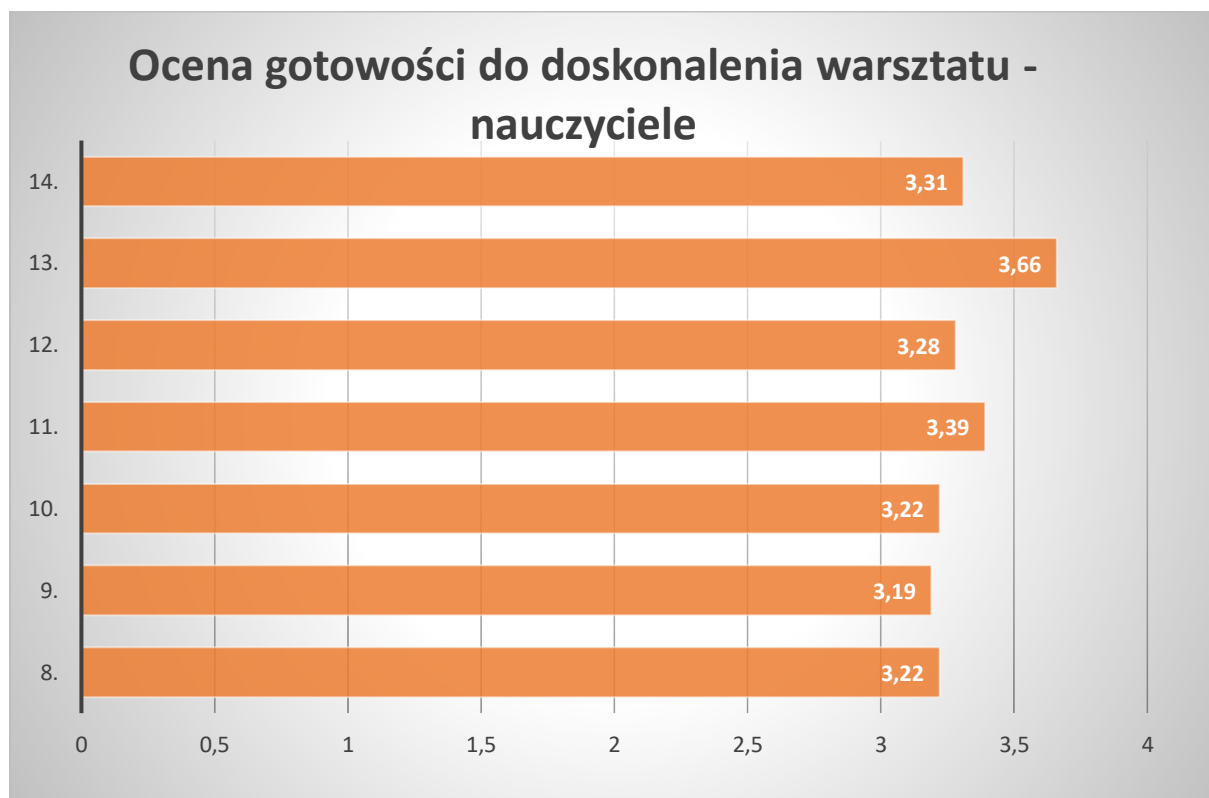
W kolejnym pytaniu zapytałyśmy o to, czy nauczyciele potrafią motywować uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji do nauki i podejmowania wysiłku w pracach szkolnych. Średnia ważona z tego pytania to 2,83. Pokazuje to, że nauczyciele raczej słabo oceniają swoją skuteczność w tym zakresie. Co czwarty nauczyciel nie wie lub ma wątpliwości w jaki sposób skutecznie motywować uczniów/uczennice do nauki i do podejmowania wysiłku w pracach szkolnych. Tylko 15,42% badanych zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem czwartym, zatem wie, jak ich/je motywować. Jest to zatem kolejny obszar, w którym nauczyciele nie czują się pewnie i warto byłoby go wzmocnić.

Ostatnie pytanie w tej serii dotyczyło umiejętności uczenia języka polskiego, którego uczniowie potrzebują do zdobywania wiedzy i umiejętności w szkole. Średnia ważona w tym pytaniu była najniższa w serii – wyniosła 2,53. To bardzo niski wynik, który pokazuje, że ten obszar jest najślabszy i nauczyciele mają tego świadomość. Większość z nich (58,80%) nie potrafi pomóc uczniom w opanowaniu języka polskiego w trakcie zajęć. Tylko 19,03% nauczycieli stwierdza, że to potrafi, 34% częściowo zgadza się z tym stwierdzeniem. Uzyskany wynik jednoznacznie wskazuje, że problematyka ta wymaga szczególnej troski tak ze strony zarządzających oświatą, jak i dyrektorów planujących rozwój zawodowy kadry pedagogicznej w poszczególnych szkołach, ponieważ jest on kluczowy w procesie integracji szkolnej.

## 1.2 Ocena gotowości do doskonalenia własnego warsztatu – nauczyciele.

Druga kategoria stwierdzeń dotyczyła oceny przez nauczycieli własnego warsztatu w kontekście pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. Na poniższym wykresie znajdują się dane dotyczące tej kategorii pytań.

Wykres 12. Ocena gotowości do doskonalenia warsztatu – nauczyciele



**Ocena gotowości do doskonalenia warsztatu – nauczyciele (Pytania 8-14)**

8. Chętnie stosuję zindywidualizowane podejście do uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, różnicuję metody i strategie, aby wspierać ich w nauce.
9. Byłbym/Byłabym zainteresowana nauczeniem się nowych metod i strategii nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nawet gdyby konieczne było zaangażowanie dodatkowego czasu.
10. Byłbym/Byłabym zainteresowana poznaniem nowych badań naukowych dotyczących uczenia uczniów z doświadczeniem migracji.
11. Byłbym/Byłabym zainteresowana wdrażaniem nowych rozwiązań dydaktycznych dla uczniów z doświadczeniem migracji wypracowanych przez ekspertów.
12. Byłbym/Byłabym zainteresowana wdrażaniem nowych rozwiązań dydaktycznych dla uczniów z doświadczeniem migracji nawet jeśli byłyby one bardzo różne od tego, jak obecnie uczę tych uczniów/uczennic
13. Chciałabym, aby były dostępne specjalne materiały do uczenia uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji
14. Chciałabym nauczyć się przygotowywać zindywidualizowane materiały dla uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.

W odpowiedzi na stwierdzenie ósme: „Chętnie stosuję zindywidualizowane podejście do uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, różnicuję metody i strategie, aby wspierać ich w nauce”, większość nauczycieli deklaruje, że chętnie stosuje indywidualizację w pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. Średnia ważona w tym pytaniu jest stosunkowo wysoka – 3,22. 42,15% nauczycieli zdecydowanie tak właśnie postępuje, kolejne 42,17% raczej także. Tylko 4,78% deklaruje, że zdecydowanie nie stosuje podejścia zindywidualizowanego, a kolejnych 10,87% raczej nie stosuje. Pozornie wynik ten jest zadowalający i wskazywałby na to, że uczniowie z doświadczeniem migracji są zauważani w klasie a nauczyciele wspierają ich w nauce poprzez indywidualizację nauczania. Pozostaje jednak wątpliwość dotycząca sposobów realizacji tego różnicowania. Nie wiemy, jak nauczyciele rozumieją indywidualizację, która może być realizowana także tylko poprzez obniżanie wymagań. Na ten problem często zwracają uwagę badacze zajmujący się uczniami/uczennicami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy wskazują, że nauczyciele koncentrują się na deficytach uczniów i uczennic, a nie na ich potencjale. Szczególnie w przypadku uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji taka postawa może negatywnie wpływać na motywację do nauki i integrację, ponieważ nie docenia się tego, co ci uczniowie już wiedzą i potrafią zrobić, problemem jest tu często niemożność zaprezentowania posiadanej wiedzy, spowodowana przez niewystarczające kompetencje językowe. Konieczne byłoby dokładniejsze zbadanie tego zagadnienia w wywiadach pogłębionych lub w obserwacjach zajęć.

Kolejne pytanie zachęcało do deklaracji o poziomie gotowości do nauczenia się nowych metod i strategii nauczania, aby lepiej wspierać uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji, nawet gdyby wymagało to poświęcenia dodatkowego czasu. Średnia ważona w tym pytaniu także była wysoka i wynosiła powyżej trzech punktów (3,19). Aż 46,52% badanych zdecydowanie chciałoby rozwinąć swoje kompetencje zawodowe, 34,35% raczej chciałoby. Pozostaje jednak prawie 20% nauczycieli, czyli co piąty, którzy nie są zainteresowani takimi działaniami. Warto byłoby poznać ich opinie i zbadać powód okazywanego braku zainteresowania.

Jeszcze większa liczba nauczycieli byłaby zainteresowana poznaniem nowych badań naukowych dotyczących uczenia uczniów z doświadczeniem migracji. W pytaniu 10 średnia ważona wyniosła 3,22. Także w tym przypadku około 20% badanych nauczycieli nie wyraża zainteresowania doskonaleniem. Uzupelnieniem tego badania mogłoby być sprawdzenie poziomu autonomii nauczycieli oraz diagnoza dotycząca samokształcenia w tym zakresie (np. Czy czytają teksty specjalistyczne dotyczące uczenia uczniów z doświadczeniem migracji? Jaka jest ich wiedza na temat akwizycji języka drugiego? Jaka



jest ich wiedza na temat problemów, które mogą występować w procesie edukacji i integracji tych uczniów/uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych?).

Pytanie jedenaste dotyczyło otwartości nauczycieli na nowe rozwiązania wypracowane przez ekspertów. Wysoka średnia ważona (3,39) pokazuje, że nauczyciele byliby chętni do wdrażania innowacji. Aż 57,89% respondentów zdecydowanie jest gotowych do wdrożenia nowych rozwiązań, natomiast 28,51% raczej tak. Warto byłoby wykorzystać te postawy i zaproponować w Krakowie systemowe wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji skoncentrowane na rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji i wspierające ich integrację. Ważne byłoby także przeanalizowanie czynników wspierających i hamujących takie działania innowacyjne, a także zbadać, jakie byłyby koszty takich systemowych rozwiązań. Zgodnie z badaniami Timperley<sup>32</sup> ważne byłoby zbudowanie systemu, zaangażowanie dyrektorów szkół w te działania oraz zaplanowanie ich długoterminowo.

Pytanie dwunaste miało na celu zbadanie czy nauczyciele byliby gotowi na zmianę swoich praktyk, nawet jeśli byłyby one odmienne od dotychczasowych. Tak, w tym przypadku 82,17 % osób zadeklarowało pozytywne nastawienie do potencjalnej zmiany. To bardzo optymistyczne, ponieważ taka decyzja wymagałaby od nauczycieli dużego zaangażowania. Wydaje się, że jest pozytywny klimat do wdrożenia zmian.

Do skutecznego nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji konieczne są, oprócz kompetencji nauczycieli, dostosowane do potrzeb uczniów/uczennic materiały dydaktyczne. Badani nauczyciele w zdecydowanej większości wskazują, że są one potrzebne i chcieliby móc korzystać z materiałów specjalnie przygotowanych do uczenia osób z doświadczeniem migracji. Średnia ważona dla pytania 13 wyniosła aż 3,66. To najwyższa średnia w całym badaniu. Pokazuje to jasno potrzeby nauczycieli i obszary, do których powinno kierować się wsparcie.

Pytanie czternaste dotyczyło zainteresowania nauczycieli nauczeniem się adaptowania istniejących materiałów do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Średnia ważona dla tego pytania wyniosła 3,31, co świadczy o tym, że nauczyciele są zainteresowani budowaniem tych kompetencji zawodowych.

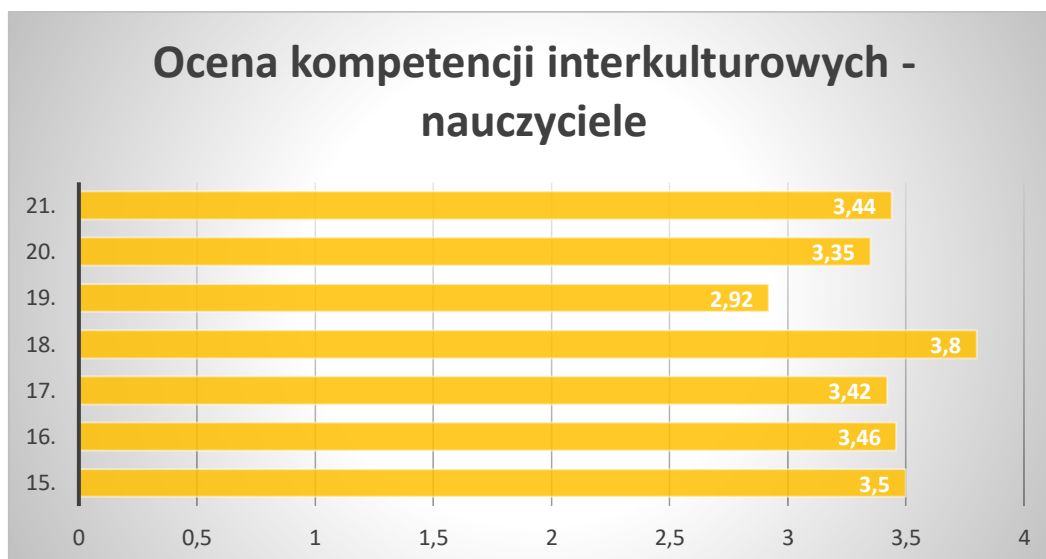
---

<sup>32</sup> H. Timperley, A. Wilson, H. Barrar, I. Fung, *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington 2007.

## 1.2 Ocena kompetencji interkulturowych.

Trzeci obszar eksplorowany w badaniu, to kompetencja międzykulturowa nauczycieli. W sytuacji, gdy w klasie są uczniowie z doświadczeniem migracji, nauczyciel często będzie zmuszony do przyjęcia roli mediatora kulturowego. Czy jest jednak do tego przygotowany? Poniższy wykres przedstawia wyniki tej części badania.

Wykres 13. Ocena kompetencji interkulturowych – nauczyciele.



Ocena kompetencji interkulturowych – nauczyciele (Pytania 15-21)
15. Interesuję się, skąd pochodzą uczniowie /uczennice z doświadczeniem migracji; jestem zainteresowany/a ich kulturą.
16. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.
17. Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.
18. Jestem zainteresowana językami, jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji, których uczę.
19. Wspieram uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.
20. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali kultury uczniów/uczennic, którzy chodzą z nimi do klasy.
21. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali choćby proste zwroty w języku pierwszym uczniów/uczennic, którzy chodzą z nimi do klasy.

Jak można zaobserwować na wykresie 13, nauczyciele w naszym badaniu wysoko oceniają swoje kompetencje w tym obszarze. Większość średnich ważonych w tym zestawie pytań oscyluje wokół 3,4. Badani deklarują dużą otwartość na Innego. Interesują się pochodzeniem swoich uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, a także ich kulturą (64,19% badanych odpowiedziało na to pytanie zdecydowanie tak, a 26,20 % raczej tak). Uważają, że dzięki tym uczniom/uczennicom mogą się wiele nauczyć o innych kulturach (63% zdecydowanie tak, 26,43% raczej tak.) Są także zainteresowani językami, jakimi mówią ich uczniowie/uczennice, chociaż w tym pytaniu było mniej odpowiedzi zdecydowanie tak, bo tylko 36,52%. Wspierają również uczniów mówiących innymi językami do rozwijania tej umiejętności (31,86% zdecydowanie tak i 38,05 % raczej tak). Także polskich uczniów zachęcają do poznania kultury i języków jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji (51,50% zdecydowanie tak i 36,48% raczej tak). Mimo tak wysokich pozytywnych deklaracji co trzeci nauczyciel (30,08%) nie zachęca do nauki języka pierwszego. Jedną z przyczyn takiego postępowania może być chęć wsparcia uczniów w poznawaniu języka polskiego niezbędnego w edukacji szkolnej.

Nauczyciele w większości (57,14% zdecydowanie tak i 31,17% raczej tak) zgadzają się ze stwierdzeniem, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur. Otwartość na zmianę swoich praktyk oraz chęć doskonalenia, jaką wykazali w poprzednich pytaniach pokazuje, że warto przyjrzeć się temu problemowi jeszcze bliżej i przeprowadzić pogłębione badania w tym zakresie.

Ostatnie pytanie z tego zestawu dotyczyło umiejętności zareagowania i podjęcia działania w konfliktowej sytuacji, której źródłem są negatywne stereotypy i uprzedzenia. Także w tym pytaniu badani zadeklarowali wysokie kompetencje. Aż 57,39% zdecydowanie to potrafi, a 33,48% raczej też potrafi. Bardzo niewielu nauczycieli przyznało, że nie podołałoby takiej sytuacji (3,91% zdecydowanie nie, 5,22% raczej nie). Wynik nie zaskakuje, bo mimo że niewiele jest polskich badań na ten temat, to badacze podkreślają, że w polskiej szkole „Chociaż tolerancję i otwartość deklaruje wiele osób to obserwacja codziennego życia pokazuje, jak bardzo jesteśmy niechętni wobec tych, którzy odstają od tak zwanej średniej. Tolerancja oraz otwartość na wszelkiego rodzaju inność występuje bowiem najczęściej tylko w formie deklaratywnej”<sup>33</sup>. Mimo że badani są pewni swoich kompetencji, jak podkreślają autorzy raportu z badań „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie

---

<sup>33</sup> E. Wiśniewska, B. Ciesielska, *Nauczyciel kreatorem postaw (anty)dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym* 2018, T. 10, s. 218.

edukacji formalnej w Polsce”<sup>34</sup>, konieczne jest doskonalenie kadry nauczycielskiej i pracowników szkoły, aby mogli oni dostrzec takie sytuacje w szkole i odpowiednio na nie zareagować.

## **2. Prezentacja danych i analiza ankiety dla pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i nauczycieli.**

Drugą grupą biorącą udział w badaniu byli pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni i logopedzi, pracujący w szkołach i placówkach edukacyjnych w Krakowie. Tak jak w poprzednim rozdziale, zaprezentujemy dane z trzech zakresów: oceny skuteczności w pracy w kontekście pracy z uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji, gotowości do doskonalenia oraz kompetencji interkulturowych, które dla potrzeb niniejszego Raportu wydają się kluczowe.

### **2.1 Ocena własnej skuteczności w pracy – pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni, logopedzi**

Osoby biorące udział w badaniu dość wysoko oceniają swoją skuteczność w pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji i ich rodzicami. Średnia ważona była na poziomie 3 punktów, co znaczy, że większość badanych raczej pozytywnie ocenia swoją skuteczność w pracy w kontekście udzielania wsparcia uczniom/uczennicom z doświadczeniem migracji, chociaż nie jest to odpowiedź zdecydowanie potwierdzająca.

---

<sup>34</sup> K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Warszawa 2015, [online] [https://eige.europa.eu/docs/78\\_PL.pdf](https://eige.europa.eu/docs/78_PL.pdf), 5 XI 2019.

Wykres 14. Ocena własnej skuteczności w pracy – pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni, logopedzi



Ocena własnej skuteczności – pedagodzy, psychologowie i logopedzi (Pytania 1-7)
1. Potrafię skutecznie udzielać pomocy uczniom/uczennicom z doświadczeniem migracji.
2. Potrafię utrzymać dobrą relację z rodzicami uczniami z doświadczeniem migracji nawet w sytuacjach trudnych czy konfliktowych.
3. Jestem przekonany/a, że z czasem będę coraz bardziej kompetentny/a w zakresie udzielania pomocy uczniom z doświadczeniem migracji.
4. Jestem przekonany/a, że mogę mieć bardzo duży wpływ na rozwój osobisty uczniów z doświadczeniem migracji.
5. Wiem, jak zmotywować uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji do nauki i podejmowania wysiłku w pracach szkolnych.
6. Potrafię zdiagnozować problemy ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji.
7. Wiem, do kogo mogę się zwrócić w sytuacji trudności w diagnozie i wsparciu ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji.

W pierwszym stwierdzeniu średnia ważona wynosiła 3,03, z czego można wywnioskować, że większość badanych raczej się z nim zgadza. 30% badanych deklaruje, że potrafi skutecznie udzielać pomocy uczniom/uczennicom z doświadczeniem migracji. Tylko dwie osoby (6,06%) stwierdziły, że wcale nie potrafią tego robić, a 12,12% wskazało na duże trudności w tym obszarze. Największa grupa badanych wybrała odpowiedź „częściowo się

zgadzam". Oznacza to, że co piąty pedagog, psycholog, logopeda pracujący w krakowskiej edukacji nie potrafi udzielić pomocy uczniom z doświadczeniem migracji. Konieczne jest podjęcie skutecznych działań, aby ta liczba była jak najmniejsza. To pytanie łączy się z twierdzeniem szóstym: „Potrafię zdiagnozować problemy ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji”. Jedna czwarta badanych potrafi to zrobić, a 53,13% częściowo zgadza się z tym twierdzeniem. Tylko 2 osoby zaznaczyły, że nie potrafią zdiagnozować takiego ucznia/uczennicy. Ten wysoki wynik jest nieco niespójny z innymi badaniami dotyczącymi diagnozy uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. W publikacjach dotyczących diagnozowania podkreśla się często, że „Przeprowadzenie prawidłowego badania diagnostycznego dzieci dwujęzycznych jest zadaniem trudnym, i to właśnie mnogość czynników, które należy uwzględnić diagnozując, sprawia, że dzieci dwujęzyczne są znacznie częściej narażone na niepoprawną diagnozę zaburzeń językowych niż ich jednojęzyczni rówieśnicy”<sup>35</sup>. Interesujące byłoby zbadanie, jak rzeczywiście przebiega taka diagnoza i z jakimi problemami spotykają się specjaliści badający uczniów z doświadczeniem migracji. Istotne byłoby pogłębienie tych zagadnień i ich ocena w wykorzystaniem dodatkowych narzędzi.

Zdecydowanie lepiej ta grupa badanych radzi sobie w kontakcie z rodzicami. Tutaj średnia ważona wyniosła 3,27. Nie było ani jednej odpowiedzi stwierdzającej, że badani nie potrafią utrzymać dobrej relacji z rodzicami, nawet w trudnych sytuacjach. Aż 84,84% respondentów radzi sobie w takich sytuacjach. Uzupełnieniem tego badania mogłyby być wywiady z badanymi, aby dowiedzieć się, w jaki sposób komunikują się oni z rodzicami, jak radzą sobie w sytuacji braku lub utrudnionej komunikacji z powodu słabej znajomości języka polskiego przez rodziców.

Większość badanych uważa, że z czasem będzie coraz bardziej kompetentna i coraz lepiej będzie sobie radzić z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji. 53,13 % zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, częściowo zgadza się 28,13%. 6 osób w tej grupie (18,72%) nie widzi jednak takiej perspektywy. Średni wynik dla tej odpowiedzi to 3,25. Kolejne pytanie w tym zestawie dotyczyło przekonania o tym, że badany/badana może mieć wpływ na rozwój osobisty uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. W tym przypadku znowu większość uważa, że może mieć taki wpływ: 21,21% zdecydowanie się z tym zgadza, 63,63% częściowo się zgadza, a 15,5% badanych tylko trochę się z tym nie zgadza. Nikt z badanej grupy nie zaznaczył, że nie zgadza się z tym stwierdzeniem.

---

<sup>35</sup> M. Łuniewska, J. Kołak, A. Kacprzak, M. Biatecka-Pikul, E. Haman, Z. Wodniecka-Chlipalska, *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, [w:] *Głos – Język – Komunikacja*, red. A. Myszka, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów 2015, s. 35-36.

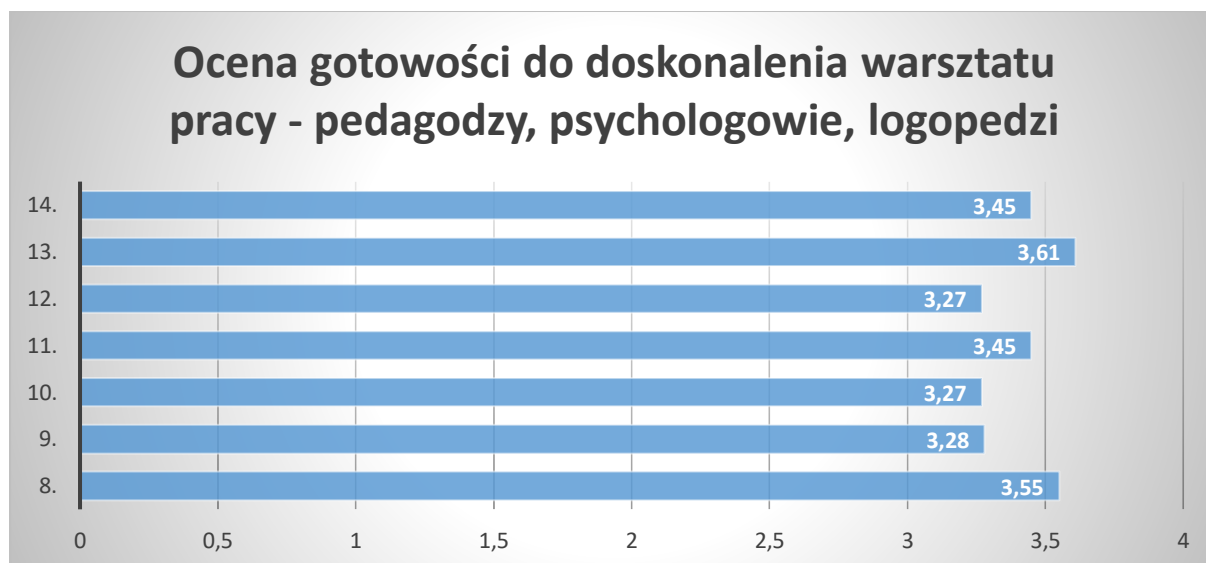
Stawiając szóste pytanie chcieliśmy dowiedzieć się, czy pracujące z uczniami doświadczeniem migracji osoby wiedzą, jak zmotywować uczniów/uczennice do podejmowania wysiłku w pracach szkolnych. Umiejętność motywowania tej grupy jest ogromnie istotna i wymaga od osób oferujących wsparcie wiedzy na temat psychologii migracji, problemów adaptacyjnych, problematyki związanej z językiem edukacji szkolnej. Badani psychologowie, pedagodzy i logopedzi deklarują, że wiedzą, jak to robić: 18,18% zdecydowanie to potrafi, 63,64% częściowo zgadza się ze stwierdzeniem szóstym, 15,5% ma wątpliwości i trochę się nie zgadza, a 3,03% deklaruje, że nie potrafi tego zrobić. Jedna osoba nie wypełniła deklaracji.

Ostatnie pytanie-stwierdzenie tej serii miało na celu sprawdzenie, czy osoby badane wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o pomoc w razie problemów w pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. Badani deklarują, że wiedzą: 27% zdecydowanie wie, a 51,52% raczej tak. Dwie osoby nie wiedzą, do kogo się zwrócić, a 15,15 % raczej nie wie. Uzyskany wynik pokazuje, że konieczne byłoby rozpowszechnianie informacji na ten temat, informowanie o możliwości współpracy z ośrodkami uniwersyteckimi lub poradniami, które mają specjalistów zajmujących się tą problematyką i którzy mogliby być pomocni w procesie diagnozy uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.

## 2.2 Ocena gotowości do doskonalenia warsztatu pracy w kontekście pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji.

W tym zestawie stwierdzeń do wyboru chcieliśmy zbadać, jaką gotowość do zmiany, doskonalenia swojego warsztatu pracy deklarują pracujący w krakowskich szkołach i placówkach edukacyjnych pedagodzy, psychologowie i logopedzi. Poniższy wykres przedstawia średnie ważone uzyskanych odpowiedzi. Jak widać średnia ta jest bardzo wysoka (3,4), co wskazuje, że grupa badanych osób jest bardzo otwarta na różne formy doskonalenia zawodowego.

Wykres 15. Ocena gotowości do doskonalenia warsztatu pracy – pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni, logopedzi



**Ocena gotowości do doskonalenia warsztatu pracy w kontekście pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji (Pytania 8-14)**

8. W swojej pracy stosuję zindywidualizowane podejście do uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.

9. Byłbym/Byłabym zainteresowana nauczeniem się nowych metod i strategii wspierania i udzielania pomocy uczniom/uczennicom z doświadczeniem migracji nawet gdyby konieczne było zaangażowanie dodatkowego czasu.

10. Byłbym/Byłabym zainteresowana poznaniem nowych badań naukowych dotyczących wspierania, diagnozy i udzielania pomocy uczniom z doświadczeniem migracji.

11. Byłbym/Byłabym zainteresowana wdrażaniem nowych sposobów diagnozy i wsparcia uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji wypracowanych przez ekspertów.

12. Byłbym/Byłabym zainteresowana wdrażaniem nowych sposobów diagnozy i wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracji nawet, jeśli byłyby one bardzo różne od tych, które wykorzystuję obecnie.

13. Chciałabym, aby były dostępne specjalne materiały do diagnozy uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji

14. Chciałabym nauczyć się adaptować narzędzia diagnostyczne oraz materiały do potrzeb dla uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.



W stwierdzeniu pierwszym chodziło o uzyskanie informacji, czy badani stosują w swojej pracy zindywidualizowane podejście do uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji, ponieważ, jak podkreślają K. Krakowiak i R. Kołodziejczyk „W pracy osób podejmujących działania wspierające rozwój dzieci/uczniów odmiennych językowo i kulturowo, a zwłaszcza specjalistów, których zadaniem jest określenie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych tych dzieci, najważniejsza wydaje się umiejętność rozpoznania problemów zachodzących w wymiarze indywidualnym, przy jednoczesnej zdolności osobistego odniesienia się do nich w sposób zapewniający obniżenie poziomu napięcia emocjonalnego spowodowanego lękiem przed nieznanym”<sup>36</sup>. 63,64% badanych zadeklarowało, że zdecydowanie stosuje indywidualne podejście, 30,3% raczej tak. Tylko 2 osoby nie podchodzą do uczniów/uczennic w sposób zindywidualizowany.

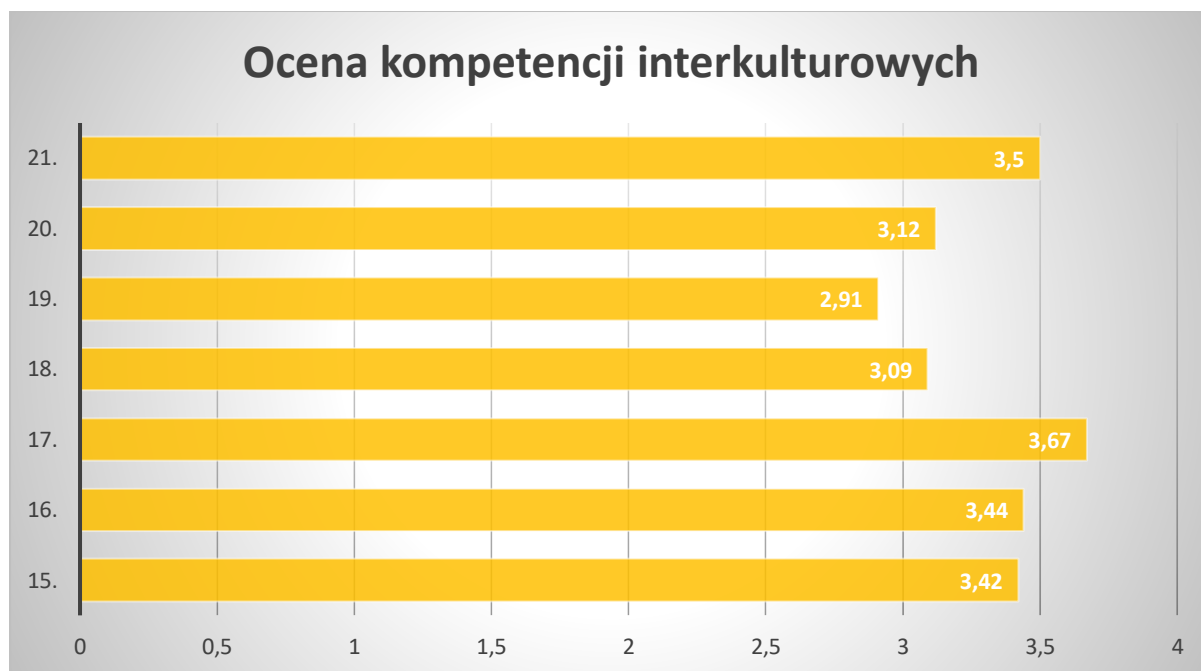
### 2.3 Ocena kompetencji międzykulturowych – pedagodzy, psychologowie i logopedzi

Ze względu na to, że zgodnie ze wskazaniem specjalistów „Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych nie ma na celu porównywania i oceniania kultur, ale rozpoznawanie barier i zakłóceń mogących wystąpić w toku dalszego rozwoju dzieci/uczniów w tym środowisku, w którym żyją i kształcą się w danym momencie” byliśmy zainteresowane, jakie kompetencje interkulturowe deklarują pedagodzy, psychologowie i logopedzi. Także w tym zakresie badani wysoko oceniają swoje kompetencje. Średnia ważona wynosi 3,4.

---

<sup>36</sup> K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, [online] [https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43\\_ORE\\_PN\\_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ\\_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf), 10 X 2019, s. 207.

Wykres 16. Ocena kompetencji interkulturowych – pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni, logopedzi.



**Ocena kompetencji interkulturowych – pedagodzy, psychologowie i logopedzi (Pytania 15-21)**

15. Interesuję się skąd pochodzą uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji, jestem zainteresowany/a ich kulturą.

16. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.

17. Uważam, że stosowane metody muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.

18. Jestem zainteresowana językami, jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji.

19. Wspieram uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.

20. Chętnie czytam o innych kulturach i to pomaga mi w pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji.

21. Potrafię zareagować i podjąć działania w konfliktowej sytuacji, której źródłem są negatywne stereotypy i uprzedzenia.

### 3. Podsumowanie, wnioski i implikacje do dalszych badań

Liczba uczniów z doświadczeniem migracji w krakowskich szkołach systematycznie rośnie. W szkole przybywa zarówno cudzoziemców, jak i dzieci polskich obywateli, które mają za sobą edukację w innym niż polski systemie szkolnym. Wszystkim tym osobom potrzebne jest wsparcie językowe i kulturowe, aby mogły lepiej zintegrować się, a także odnosić sukcesy edukacyjne.

Od nauczycieli i pracowników edukacji: pedagogów, psychologów, logopedów oczekuje się wsparcia uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji poprzez dobre praktyki i przede wszystkim rozumienie procesów związanych z ich adaptacją w nowym środowisku, akwizycją nowego języka, a także umiejętności podejmowania skutecznych działań dydaktycznych związanych z nauczaniem języka edukacji szkolnej. Nauczyciele powinni takim uczniom stawiać wysokie wymagania, a także brać pod uwagę ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Czy krakowscy nauczyciele i inni pracownicy oświaty: pedagodzy szkolni, psychologowie i logopedzi mają przekonanie o swoim dobrym przygotowaniu do pracy z tymi uczniami/uczennicami o specyficznych potrzebach edukacyjnych? Na podstawie zebranych danych możemy stwierdzić, że nauczycielki i nauczyciele oraz pracownicy krakowskich placówek edukacyjnych średnio oceniają swoją skuteczność w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracji. Wyniki wskazują, że konieczne jest wsparcie, ponieważ tylko mała grupa czuje się dobrze przygotowana do tego zadania, a co piąty nauczyciel nie potrafi pracować z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Obszarem, w którym nauczyciele mają najniższe kompetencje jest wsparcie uczniów i uczennic w nauce języka polskiego i nauce języka edukacji szkolnej, który jest kluczowy w edukacji i procesie integracji.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło otwartości na zmiany i gotowości do podejmowania różnych form rozwoju zawodowego. Optymistyczny jest fakt, że obydwie grupy biorące udział w badaniu są bardzo otwarte i deklarują chęć zmiany swoich praktyk, inspirowania się badaniami naukowymi oraz udziałem w szkoleniach. W przypadku nauczycieli ważne byłoby, aby ten trend wykorzystać i zaproponować im długoterminowe formy szkolenia, skoncentrowane na rozwijaniu kompetencji zawodowych dotyczących dydaktyki języka edukacji szkolnej, adresowane do wszystkich nauczycieli, a nie tylko tych uczących języka polskiego jako obcego. W przypadku grupy pedagogów i psychologów chodziłoby o zaproponowanie szkoleń z zakresu diagnozy osób dwujęzycznych i dwukulturowych. Kraków ma bazę znakomitych profesjonalistów, badaczy i badaczek, którzy z pewnością mogą włączyć się w te działania i wesprzeć

w rozwoju zawodowym grupy pracujące z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło kompetencji interkulturowych, a także tego, jak nauczyciele oraz pracownicy krakowskich szkół i placówek edukacyjnych kompetencje te oceniają. Chcieliśmy zobaczyć, czy obydwie grupy mogą występować w roli mediatora kulturowego w szkole. Wszyscy respondenci bardzo wysoko ocenili swoje kompetencje. To bardzo optymistyczne wyniki, które nieco odbiegają od obserwacji praktyki szkolnej i badań<sup>37</sup>, pokazujących, że polska szkoła niezbyt dobrze radzi sobie z dyskryminacją i przemocą. Wskazane byłoby pogłębienie w wywiadach tego zagadnienia i lepsze poznanie przygotowania badanych grup, żeby zobaczyć, czy i jak deklarowane postawy przekładają się na praktykę.

Planowane badanie zasadnicze wymagać będzie zwiększenia liczby respondentów, a także zastosowania triangulacji i włączenia do metodologii badań wywiadów pogłębionych, aby lepiej zdiagnozować stan krakowskiej oświaty w kontekście edukacji i integracji migrantów szczególnie tam, gdzie deklaracje wymagają doprecyzowania lub poszerzenia zebranych informacji.

Zrealizowane badanie pokazało, że korzystając z otwartości nauczycieli i chęci doskonalenia zawodowego, warto byłoby zbudować spójny długofalowy program rozwoju zawodowego nauczycieli oraz pracowników oświaty (pedagogów, psychologów i logopedów), aby polepszyć wsparcie, jakiego udzielają uczniom/uczennicom z doświadczeniem migracji. Taki program powinien przewidywać nie jednorazowe, rozproszone szkolenia, lecz dobrze zorganizowane, spójne, długoterminowe formy rozwoju, aby zmiany były trwałe. Ich celem powinno być:

- wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji poprzez budowanie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji ze szczególnym uwzględnieniem uczenia języka edukacji szkolnej oraz budowanie kompetencji zawodowych pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów w zakresie diagnozy osób z doświadczeniem migracji;
- zbudowanie modelu skutecznego wsparcia dla nauczycieli oraz pracowników oświaty (pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów) pracujących z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji;
- wsparcie kompetencji interkulturowych nauczycieli oraz pracowników oświaty: pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów;

---

<sup>37</sup> J. Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*, IBE 2015, [online] <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/525-przemoc-w-polskiej-szkole>, 5 XI 2019.

- zwiększenie zaangażowania nauczycieli oraz dyrekcji szkoły w proces integracji uczniów z doświadczeniem migracji, a także w proces samokształcenia;
- polepszenie jakości edukacji oferowanej uczniom z doświadczeniem migracji;
- wsparcie krakowskiej polityki społecznej.

Ważne byłoby, aby takie programy powstawały we współpracy z ośrodkami naukowymi mającymi doświadczenie w zakresie dydaktyki języka edukacji szkolnej oraz diagnozy osób dwujęzycznych.

## 2.2. Kwalifikacje i kompetencje asystentów międzykulturowych (AM) zatrudnionych w szkołach w Krakowie oraz kandydatów na asystentów

### 2.2.1. Ustalenia terminologiczne oraz prawne podstawy zatrudniania i finansowania asystentek i asystentów międzykulturowych (AM)

Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa (AM) to powszechnie przyjęte i stosowane w edukacji w Polsce określenie pomocy nauczyciela, realizującej specyficzne zadania wynikające z faktu obecności w polskiej szkole osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Potrzebę i możliwość zatrudnienia AM wskazują następujące zapisy:

- art. 165 ust. 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949):

*Osoby, o których mowa w ust. 7, mają **prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela** przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.*

- § 16. p. 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2017 r. poz. 1655):

*Zajęcia edukacyjne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych, którzy **mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia**, o której mowa w art. 165 ust. 8 ustawy.*

Prawo do korzystania z pomocy AM jest więc - w świetle ustawy - prawem obejmującym wszystkich uczniów wskazanych w art. 165 ust. 7 ustawy i przysługuje *osobom niebędącym obywatelami polskimi, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki i które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki*. Wynika z tego, że prawo to nie obejmuje uczniów powracających z zagranicy i będących obywatelami polskimi, nawet w sytuacji, kiedy nie znają one języka polskiego lub znają na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki.

Ten stan prawny wyklucza obywateli polskich powracających z zagranicy i powoduje, że w praktyce edukacyjnej o możliwości uzyskania wsparcia przez AM nie decyduje kryterium merytoryczne (nieznajomość języka lub znajomość na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki), a administracyjne (fakt posiadania obywatelstwa polskiego).

Sytuacja ta ulega zmianie, jeśli nieznający języka polskiego uczeń z polskim obywatelstwem zostanie zakwalifikowany do oddziału przygotowawczego na mocy art. 165 ust. 11 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949) i przy założeniu, że za język kraju pochodzenia ucznia z polskim obywatelstwem zostanie uznany kraj, z którego uczeń przyjechał:

*Dla osób, o których mowa w ust. 7 i 9, które wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia, organ prowadzący szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy w szkole, w której te osoby realizują naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego.*

Wskazany w cytowanym fragmencie ustawy ust. 7 mówi o osobach niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, ust. 9 o osobach będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Zarówno cudzoziemcy, jak i Polacy powracający z zagranicy uczący się w oddziale przygotowawczym mogą korzystać z pomocy AM, który - zgodnie z treścią rozporządzenia - wspomaga nauczycieli prowadzących zajęcia przedmiotowe.

Cytowane akty prawne niejednoznacznie określają bezpośredniego beneficjenta działań podejmowanych przez AM: ustawa wskazuje, że jest nim uczeń, z kolei rozporządzenie - że jest nim nauczyciel uczący w oddziale przygotowawczym.

Asystent międzykulturowy nie jest nauczycielem, a formalną podstawę do jego zatrudnienia w szkole stanowi art. 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949):

*Status prawny pracowników niebędących nauczycielami, zatrudnionych w szkołach i placówkach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, z wyjątkiem osób, o których mowa w art. 15 zatrudnienie w placówce publicznej osoby nie będącej nauczycielem, określają przepisy o pracownikach samorządowych.*

Zatem pomoc nauczyciela zatrudnia się na podstawie ustawy z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy. Stanowisko pomocy nauczyciela zostało zawarte w załączniku nr 3 do rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 maja 2018 roku w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz. U. 2018 poz. 936).

Na zadania związane z kształceniem uczniów przybywających z zagranicy, w tym zatrudnienie pomocy nauczyciela z zadaniami asystenta międzykulturowego, przysługuje jednostkom samorządu terytorialnego część oświatowa subwencji ogólnej. Przewidziano w niej dodatkowe wagi, obejmujące uczniów korzystających z dodatkowej nauki języka polskiego oraz uczniów oddziałów przygotowawczych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2019 są to wagi  $P^{44}=1,5$  oraz  $P^{45}=0,3$ <sup>38</sup>.

### *2.2.2. Kwalifikacje AM - wymagania prawne i stan faktyczny (na podstawie badań przeprowadzonych w Krakowie)*

Jak wynika ze wskazanych wcześniej i omówionych zapisów prawa, asystent międzykulturowy zatrudniony jest na stanowisku pomocy nauczyciela. Jest to stanowisko klasyfikowane w załączniku nr 3 do rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 maja 2018 roku w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz. U. 2018 poz. 936) jako stanowisko pomocnicze i obsługi w jednostkach działających w zakresie oświaty. Osoba zatrudniona na tym stanowisku musi legitymować się minimum wykształceniem podstawowym oraz posiadać umiejętność wykonywania powierzonych czynności. W przypadku AM podstawową umiejętnością wynikającą z art. 165 ust. 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, jest władanie językiem kraju pochodzenia ucznia. Umiejętnością domniemaną (w przypadku obcokrajowców pracujących jako AM) jest

---

<sup>38</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>, 12 XII 2019.

znajomość języka polskiego w stopniu umożliwiającym komunikację w polskim środowisku pracy. Od kandydata nie wymaga się posiadania stażu pracy.

Zgodnie z zapisem art. 6 punkt 1 ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (tekst jednolity Dz. U. z 2019 r. poz. 1282) pracownikiem samorządowym może być osoba, która jest obywatelem polskim. Osoba nieposiadająca obywatelstwa polskiego może zostać zatrudniona na stanowisku, na którym wykonywana praca nie polega na bezpośrednim lub pośrednim udziale w wykonywaniu władzy publicznej jeżeli posiada znajomość języka polskiego potwierdzoną dokumentem określonym w przepisach o służbie cywilnej. Zatrudnienie zatem cudzoziemca na stanowisku asystenta jest możliwe lecz musi wynikać z świadomej decyzji przyszłego pracodawcy.

W Krakowie, na dzień 31 grudnia 2019 roku, zatrudnionych było 17 asystentów międzykulturowych. Nie ustalano, czy wszyscy posiadają obywatelstwo polskie. Jest to grupa o wysokich kwalifikacjach, poświadczonych najczęściej dyplomem ukończenia studiów wyższych - 16 osób. Jedna osoba ma wykształcenie średnie medyczne (technik farmacji). W przypadku AM będących cudzoziemcami, dyplomy ukończenia studiów wyższych nie były nostryfikowane. Pięcioro AM ukończyło więcej niż jeden kierunek studiów.

Tabela 3. Wykształcenie asystentów międzykulturowych zatrudnionych w Krakowie.\*

Rodzaj i poziom wykształcenia	Liczba AM - absolwentów, którzy ukończyli studia:		
	magisterskie (też mgr inż.)	licencjackie	średnie techniczne
Filologiczne	5		
językoznawcze (tłumacze)	4		
Psychologiczne	3		
pedagogiczne	3		
Artystyczne	1		
socjologiczne	1		
nauki o rodzinie		1	
Zarządzanie		1	
Prawo	1		
techniczne inżynierskie	1		
techniczne farmaceutyczne			1

\* W przypadku absolwentów dwóch różnych kierunków, każdy kierunek zaznaczono osobno; jedna osoba nie podała informacji o poziomie i rodzaju wykształcenia.

W Krakowie zatrudnionych jest także sześcioro nauczycieli, którzy realizują w szkołach (pięć osób) i w przedszkolu (jedna osoba) wybrane zadania AM. Są wśród nich:



- psycholog w przedszkolu wspierająca dzieci postępujące się językiem angielskim,
- nauczycielka języka angielskiego zatrudniona także jako AM i wspierająca uczniów rosyjsko- i ukraińskojęzycznych,
- nauczycielka świetlicy wspierająca dzieci rosyjsko- i ukraińskojęzyczne,
- psycholog wspierająca uczniów angielskojęzycznych w szkole,
- nauczycielka w szkole waldorfskiej, wspierająca dzieci rosyjsko- i ukraińskojęzyczne,
- nauczyciel pracujący w systemie edukacji domowej, wspierający uczniów angielskojęzycznych.

Powyższe dane pokazują, że zatrudnieni w krakowskich szkołach asystenci międzykulturowi to kadra wysoko wykwalifikowana. Przeważają absolwenci studiów filologicznych i językoznawczych oraz psychologowie i pedagodzy. Fakt ten ma istotne znaczenie dla kompetencji AM - znaczna ich część ukończyła studia przygotowujące do pracy z uczniem i jego rodziną. Szczególną wartość tworzy nieliczna grupa nauczycieli (trzy Ukrainki i troje Polaków), którzy realizują w szkole wybrane zadania AM, w tym przede wszystkim zadania związane z tłumaczeniem. W tej grupie jedna osoba zatrudniona jest jednocześnie jako nauczyciel (na podstawie Karty Nauczyciela) i asystent międzykulturowy (na podstawie Kodeksu pracy).

### *2.2.3. Kwalifikacje AM - oczekiwania zatrudniających (na podstawie kwerendy ogłoszeń o zatrudnieniu publikowanych w BIP Miasta Krakowa)*

Kwerenda ogłoszeń publikowanych w BIP Miasta Krakowa objęła archiwalne i bieżące ogłoszenia o naborze na wolne stanowiska pracy w miejskich jednostkach organizacyjnych publikowane w ostatnim roku (od 5 grudnia 2018 do 4 grudnia 2019 roku). Celem kwerendy było ustalenie, jakie wymagania stawiane są AM przez potencjalnych pracodawców (dyrektorów szkół). Publikowanie przez szkoły ogłoszeń dotyczących wolnych stanowisk pracy wynika z ustawy o dostępie do informacji publicznej. We wskazanym okresie znaleziono jedno ogłoszenie o naborze kandydata na wolne stanowisko pomocy nauczyciela w szkole. Wynika z tego, że pozostali asystenci prawdopodobnie zostali zatrudnieni z pominięciem otwartego i konkurencyjnego naboru, o którym mowa w ustawie o pracownikach samorządowych.

Wymagania kwalifikacyjne określone w przepisach prawa stanowią minimum, jakie musi spełniać pracownik samorządowy. Pracodawca może jednak wprowadzić dodatkowe, wyższe wymagania w stosunku do standardów określonych przez ustawodawcę. Wydaje się

jednak, że racjonalnym kryterium rozszerzenia są kryteria związane z umiejętnościami wykonywania powierzonych czynności i że nie powinny to być wymagania równoważne dla stanowiska nauczyciela lub asystenta nauczyciela czy nauczyciela wspomagającego, jeśli zamiarem pracodawcy jest zatrudnienie pomocy nauczyciela.

Analiza ogłoszenia opublikowanego na stronach BIP Miasta Krakowa dowodzi, że wśród wymagań niezbędnych określono konieczność posiadania przez kandydata wykształcenia wyższego z tytułem magistra lub licencjackich na kierunku pedagogicznym (pedagogika specjalna) z przygotowaniem pedagogicznym, choć przepisy dopuszczają posiadanie wykształcenia podstawowego. Tym samym w sposób nieuzasadniony naruszono zasadę konkurencyjności naboru. Tak sformułowane wymaganie pozwala ponadto przypuszczać, że zatrudniający zamierzał powierzyć pomocy nauczyciela zadania nauczyciela specjalisty-oligofrenopedagoga, asystenta nauczyciela lub nauczyciela wspomagającego (wśród wymagań dodatkowych pojawiło się ponadto "doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą w zakresie kształcenia specjalnego"). Pośrednio potwierdzają to zapisy zakresu wykonywanych zadań na stanowisku, w tym np. oczekiwanie, że kandydat wspierać będzie nauczyciela klasy w prowadzonych przez niego zajęciach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym również realizować program nauczania.

Od kandydata oczekiwano również biegłej znajomości języka angielskiego w mowie i piśmie (wymaganie niezbędne), co jest uzasadnione, jeśli do zadań pomocy nauczyciela pełniącej rolę asystenta międzykulturowego należeć miałyoby wsparcie ucznia migrującego, dla którego językiem kraju pochodzenia jest język angielski.

Z przepisów prawa wynika jednoznacznie, że AM - jako pomoc nauczyciela - nie musi spełniać wymagań przewidzianych dla nauczyciela czy asystenta nauczyciela. Nie jest też zatrudniany w oparciu o ustawę Karta Nauczyciela.

Analiza treści jednego (i jedyne) w ostatnim roku) ogłoszenia o naborze na wolne stanowisko pracy - pomoc nauczyciela pokazuje, że wymagania wobec kandydatów na AM są obszarem nierozpoznanym, a wymagania sformułowane w ogłoszeniu niedostatecznie rozgraniczają zakres kompetencji i kwalifikacji:

- nauczyciela (stanowisko pedagogiczne, określone w ustawie Karta Nauczyciela i w ustawie prawo oświatowe - zatrudnienie w oparciu o Kartę Nauczyciela),
- nauczyciela wspomagającego (stanowisko pedagogiczne w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi jeśli uczęszczają do nich uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnienie w oparciu o Kartę Nauczyciela),

- asystenta nauczyciela (stanowisko pomocniczne, kwalifikacje pedagogiczne określone w ustawie prawo oświatowe - zatrudnienie w oparciu o Kodeks pracy).
- pomocy nauczyciela (stanowisko niepedagogiczne, wymagania określone w ustawie o pracownikach samorządowych, zatrudnienie w oparciu o Kodeks pracy).

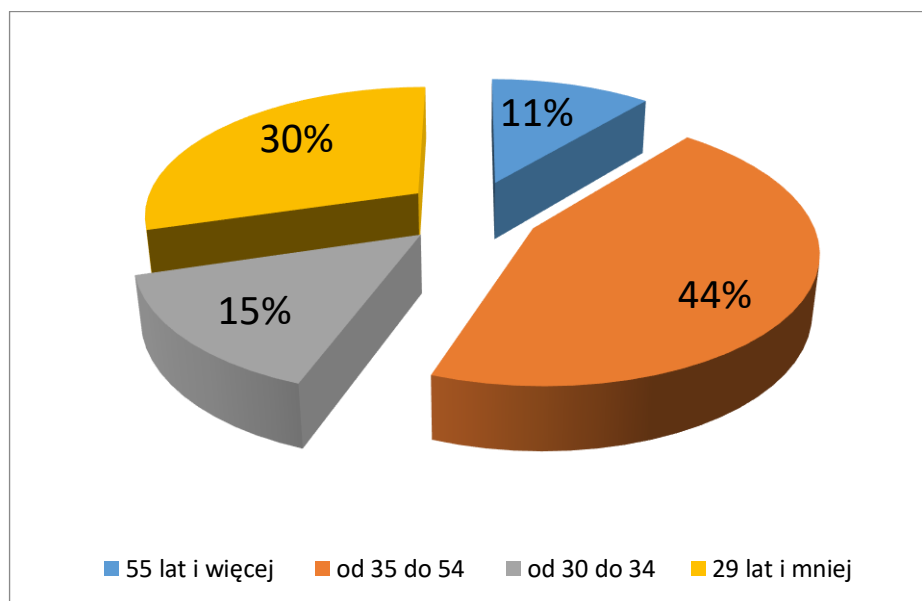
#### *2.2.4. AM zatrudnieni w szkołach w Krakowie oraz kandydaci na asystentów - charakterystyka nowej grupy zawodowej*

Asystenci międzykulturowi to nowa grupa zawodowa, którą w Krakowie tworzy 17 osób (stan na 31 grudnia 2019 r.), pracujących aktualnie na stanowisku pomocy nauczyciela z zadaniami AM i która w każdej chwili może zostać powiększona. W chwili obecnej w bazie AM prowadzonej przez Fundację im. M. Reja zarejestrowanych jest - oprócz osób już zatrudnionych - 10 kandydatów na to stanowisko. Wszyscy, zarówno asystenci jak i kandydaci na asystentów, zrealizowali w grudniu 2019 roku czterdziestopięciogodzinny cykl szkoleniowy przygotowujący do pracy w charakterze AM - Akademię Asystentów Międzykulturowych (AAM)<sup>39</sup>. Podczas szkolenia wzięli udział w badaniu przeprowadzonym metodą sondażu diagnostycznego oraz zogniskowanego wywiadu grupowego. AM współredagowali także dokument online "Baza AM w Krakowie", na podstawie którego ustalono następujące elementy charakteryzujące badaną grupę: wiek, kraj pochodzenia, poziom wykształcenia (omówiony w poprzednim podrozdziale), znajomość języków obcych, staż pracy i miejsce pracy AM.

---

<sup>39</sup> Akademia Asystentów Międzykulturowych to autorski program szkoleniowy Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja zrealizowany w okresie od 9 do 13 grudnia 2019 roku przy wsparciu finansowym Urzędu Miasta Krakowa - Partnera europejskiego projektu MURAL (Mutual Understanding, Respect And Learning Project) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej - w ramach zadania publicznego "Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym" realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (umowa nr MEN/2019/DWM/987) przez Fundację im. M. Reja.

Wykres 17. Wiek badanych.



Źródło: wyniki badań własnych.

Badani stanowią zdywersyfikowaną wiekowo grupę, w skład której wchodzi przedstawiciele zarówno pokolenia baby boomers urodzeni między rokiem 1946 i 1964, pokolenia X (urodzeni między rokiem 1965 a 1979), pokolenia Y, tzw. millenialsów (1980 - 1989) oraz pokolenia Z, które tworzą urodzeni po roku 1990. Najmniej liczną grupę stanowią baby boomers - 11% (3 osoby) i pokolenia Y - 15% (4 osoby). Najliczniej reprezentowaną grupę stanowi tzw. pokolenie X - 44% (12 osób) oraz ludzi mających mniej niż 29 lat i tworzących pokolenie Z (generację internetową) - 30% (8 osób). Przedstawiciele wskazanych kohort różnią się między sobą przede wszystkim podejściem do życia i do własnej kariery zawodowej. "Dla pokolenia X praca stanowi wartość samą w sobie, potrafią oni cierpliwie czekać na awans czy podwyżkę. Wiedzą też, że zmiana pracy to jest konieczność, a szkolenia umożliwiają stabilizację i zatrudnienie"<sup>40</sup>. Jest to pokolenie niekoniecznie otwarte na różnorodność. Natomiast pokolenie Z to ludzie dopiero wchodzący na rynek pracy, nieznający świata bez komputera, telefonu, internetu, aplikacji itd. Wielu badaczy zwraca uwagę, że pokolenie Z, prowadząc życie w sieci, upośledza swoje umiejętności komunikacji werbalnej, nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych w świecie rzeczywistym<sup>41</sup>. Pokolenie Z ma specyficzne podejście do zdobywania wiedzy -

<sup>40</sup> Alicja Smolbik-Jęczmień, *Podejście do pracy i kariery zawodowej wśród przedstawicieli generacji X i Y – podobieństwa i różnice*, s. 91. Artykuł dostępny w bibliotece online <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=110289> (odczyt 20 grudnia 2019 r.).

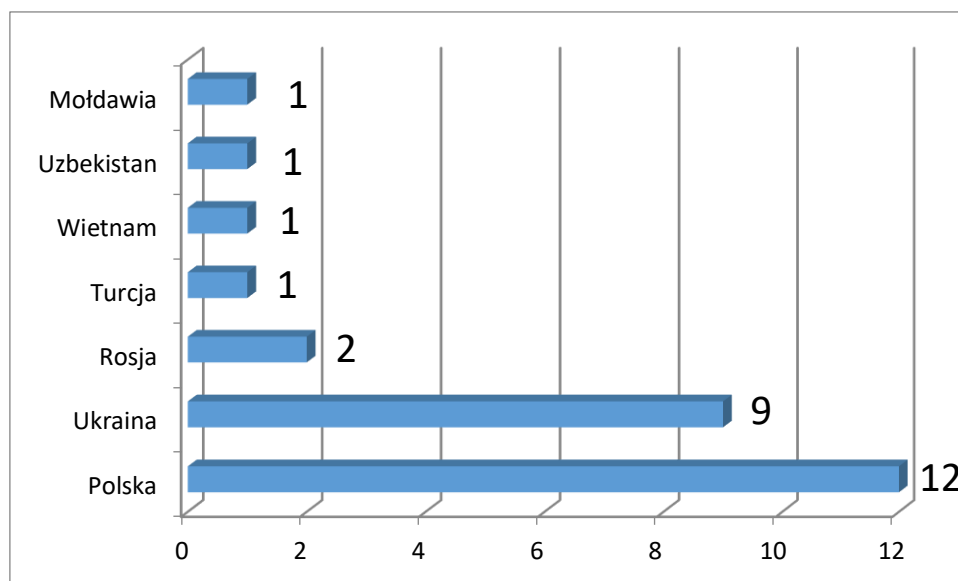
<sup>41</sup> Agnieszka Żarczyńska-Dobiesz, Barbara Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi* [w:] *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, nr 350, rok 2014, s. 407.

ważne jest dla nich szybkie dotarcie do informacji, najlepiej online. Jest to pokolenie bardzo otwarte na różnorodność.

Obserwacje powyższe, a także dogłębne zrozumienie podstawowych wymiarów życia i wartości przedstawicieli poszczególnych pokoleń, może mieć istotne znaczenie dla projektowania systemu wsparcia kompetencji międzykulturowych AM i wymaga osobnego opracowania w celu przygotowania programu wsparcia kompetencji zawodowych.

Wśród badanych znaleźli się przedstawiciele siedmiu narodowości.

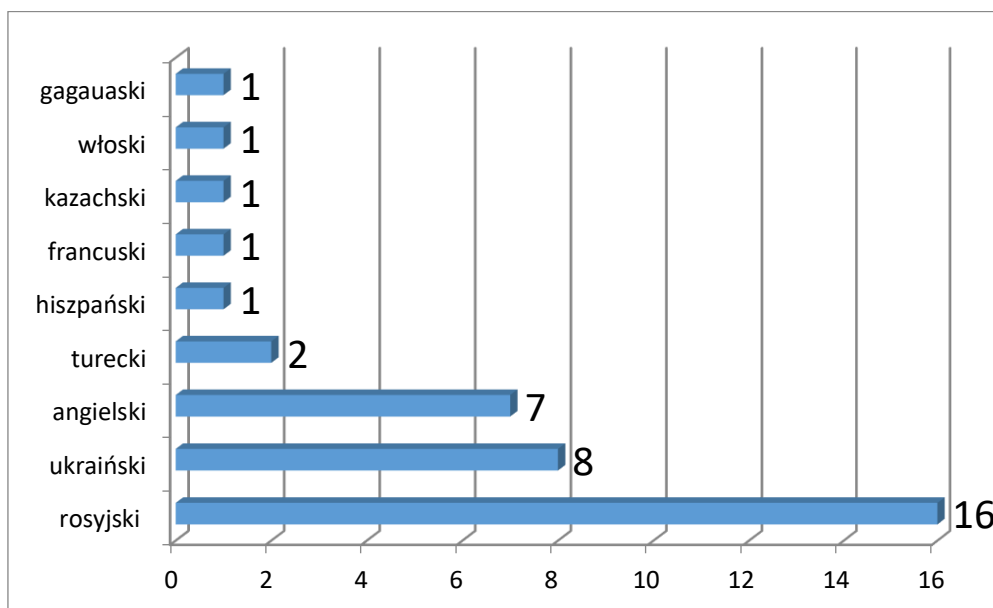
Wykres 18. Kraj pochodzenia AM i kandydatów na AM.



Źródło: wyniki badań własnych.

Asystenci międzykulturowi i kandydaci na to stanowisko to grupa zróżnicowana, w skład której wchodzi zarówno obywatele polscy (11 osób) posługujący się językami obcymi w stopniu umożliwiającym wsparcie ucznia cudzoziemskiego, jak i obcokrajowcy znający język polski w stopniu umożliwiającym pracę na stanowisku pomocy nauczyciela z zadaniami AM (16 osób). Najliczniejszą grupę wśród cudzoziemców stanowią obywatele Ukrainy.

Wykres 19. Znajomość języków obcych.

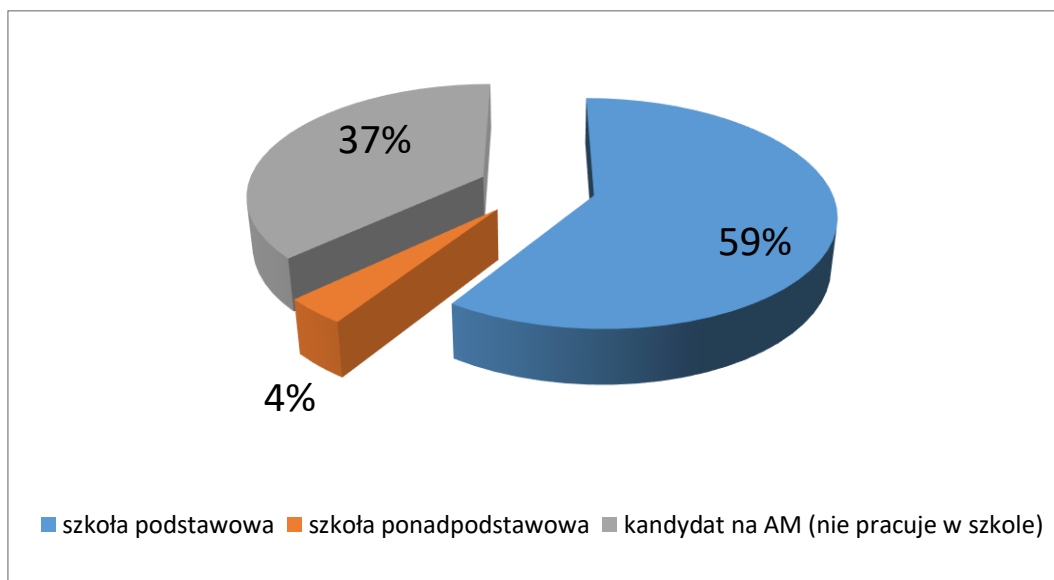


Źródło: wyniki badań własnych.

Asystenci i kandydaci na asystentów znają łącznie 10 języków obcych, w tym język polski (wykres 19). Najczęściej wskazywanym językiem jest język rosyjski (zna go 16 badanych), następnie ukraiński i angielski. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że wśród badanych było 9 osób z Ukrainy, ale znajomość języka ukraińskiego zadeklarowało 8. Dane te zwracają uwagę na specyficzną sytuację uczniów z Ukrainy, którzy w polskiej szkole potrzebują wsparcia nie w języku kraju pochodzenia (ukraiński), ale w języku, który znają lepiej (rosyjski). Z tego też powodu asystenci z Ukrainy niejednokrotnie pracują z uczniem z Ukrainy używając języka rosyjskiego, choć formalnie język ten nie jest językiem kraju pochodzenia ucznia (językiem oficjalnie uznanym na Ukrainie).

Większość asystentów pracuje w szkołach podstawowych (59% - 16 osób) i tam też znajduje się przeważająca część uczniów cudzoziemskich objętych obowiązkiem szkolnym i nauki. Jedna AM zatrudniona jest w szkole ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcącym). 37% badanych oczekuje na zatrudnienie w szkole (wykres 19).

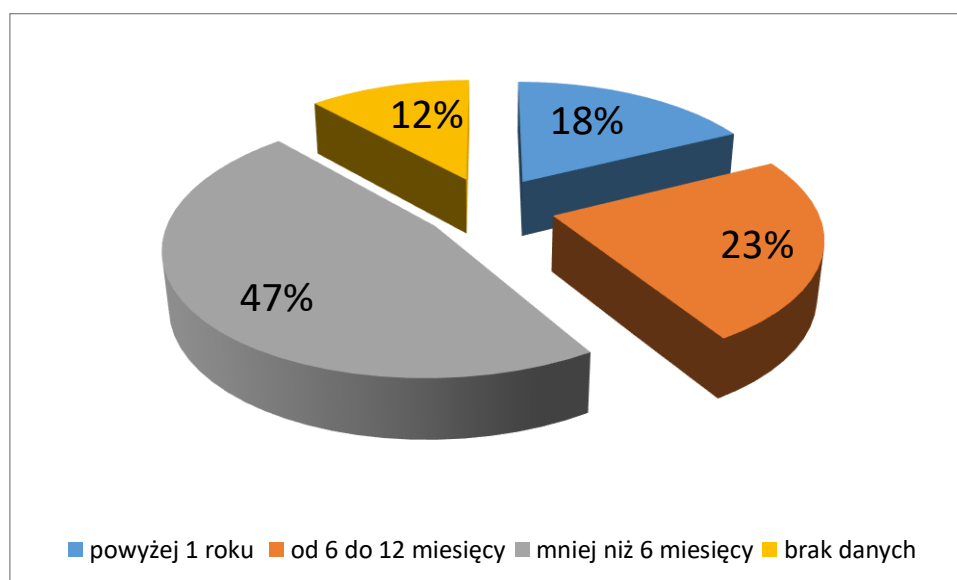
Wykres 20. Miejsce pracy AM i kandydatów na AM.



Źródło: wyniki badań własnych.

Aktualnie pracujący na stanowisku AM badani nieznacznie różnią się między sobą stażem pracy (wykres 21 prezentuje dane dla zatrudnionych obecnie w szkołach w Krakowie AM).

Wykres 21. Staż pracy na stanowisku pomocy nauczyciela z zadaniami AM.



Źródło: wyniki badań własnych.

W Krakowie tylko trzy osoby na 17 zatrudnionych mają staż dłuższy niż rok, niemal połowa badanych pracuje dłużej niż 6 miesięcy (47%), co piąty badany zatrudniony jest dłużej niż 6 miesięcy, ale nie dłużej niż 12 (23% ankietowanych). Jest to więc grupa o niedużym doświadczeniu zawodowym, wymagająca wsparcia kompetencji w zorganizowanej, systemowej i ciągłej formie.

#### *2.2.5. Wyniki badań przeprowadzonych wśród AM w Krakowie<sup>42</sup>*

Podczas Akademii Asystentów Międzykulturowych przeprowadzono diagnozę kompetencji i potrzeb nowej grupy zawodowej, którą stanowią asystenci międzykulturowi.

Złożyły się na nią:

- sondaż diagnostyczny, który - jako badanie ilościowe - przeprowadzony został przy pomocy ankiety,
- zogniskowany wywiad grupowy, którego celem było określenie między innymi potrzeb szkoleniowych asystentów,
- trzy wywiady indywidualne (dwa z aktualnie zatrudnionymi asystentami i jeden z kandydatem na asystenta).

W badaniu ilościowym uzyskano 27 odpowiedzi, wśród których 17 stanowią formularze wypełnione przez AM i 10 przez kandydatów na AM. Ankiety wypełnione zostały przez uczestników badań online w trakcie trwania Akademii Asystentów Międzykulturowych, tj. w okresie od 9 do 13 grudnia 2019 roku. W badaniu wykorzystano niektóre pytania z kwestionariusza ankiety opracowanego przez M. Pamułę-Behrens i M. Szymańską dla nauczycieli i innych pracowników oświaty. Użyty w badaniu kwestionariusz uzupełniono i zmodyfikowano, dostosowując do potrzeb badawczych w grupie asystentów międzykulturowych. Zmodyfikowany kwestionariusz zawiera 27 pytań. W ankiecie zastosowano skalę Likerta w pięciostopniowej, klasycznej wersji (od całkowitej akceptacji do całkowitego odrzucenia). Dzięki tej skali uzyskano odpowiedzi dotyczące stopnia akceptacji stwierdzenia przytoczonego w ankiecie. Uzyskany dzięki ankiecie zbiór danych przeanalizowano statystycznie, przypisując wskazaniom na skali Likerta następujące wagi:

- całkowite odrzucenie - 1 punkt,
- częściowe odrzucenie – 2 punkty,
- odpowiedź neutralna - 3 punkty,

---

<sup>42</sup> Badania zostały przeprowadzone przez Urszulę Majcher-Legawiec w grudniu 2019 roku podczas trwania Akademii Asystentów Międzykulturowych



- częściowa akceptacja – 4 punkty,
- zdecydowana akceptacja - 5 punktów.

Punktem odniesienia dla uogólnień i wniosków jest średnia ważona dla każdego pytania.

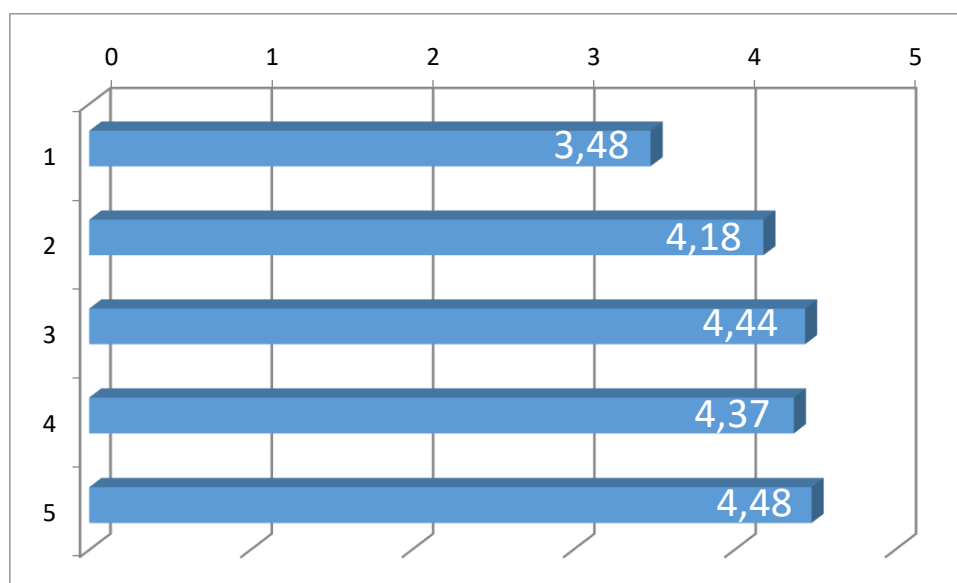
Poszczególne pytania i stwierdzenia w ankiecie dotyczyły 5 kategorii:

1. deklarowanego przez badanych stopnia przygotowania do pełnienia roli AM oraz gotowości do doskonalenia zawodowego,
2. oceny własnej skuteczności w działaniach, w tym do mediacji międzykulturowych w sytuacji konfliktu,
3. świadomości specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji,
4. świadomości zadań i wyzwań związanych z funkcją AM w szkole,
5. oceny samopoczucia w miejscu pracy i poczucia bezpieczeństwa zawodowego.

[Deklarowany przez badanych stopień przygotowania do pełnienia roli AM oraz gotowość do doskonalenia zawodowego.](#)

Większość badanych pracuje na stanowisku pomocy nauczyciela, realizując zadania asystenta międzykulturowego, krócej niż 12 miesięcy (niemal 75%) i nie miała takich doświadczeń zawodowych wcześniej. Pierwsze miesiące pracy w szkole, sukcesy i porażki mogą w istotny sposób wpłynąć na ocenę stopnia przygotowania do pracy i chęć profesjonalizacji swoich działań np. poprzez podjęcie form doskonalenia zawodowego. Dlatego też w badaniu zadano AM pytanie o samoocenę stopnia przygotowania do pracy i gotowość do doskonalenia zawodowego (wykres 22).

Wykres 22. Ocena stopnia przygotowania do pracy i gotowość do doskonalenia zawodowego.



Źródło: wyniki badań własnych.

<b>Deklarowany przez badanych stopień przygotowania do pełnienia roli AM oraz gotowości do doskonalenia zawodowego (pytania 1 - 5).</b>	
1.	Jestem dobrze przygotowana/przygotowany do pracy w charakterze AM.
2.	Umiem pracować w środowisku wielokulturowym.
3.	Jestem przekonana/przekonany, że z czasem będę coraz bardziej kompetentny/a w zakresie uczenia uczniów z doświadczeniem migracji.
4.	Byłbym/Byłabym zainteresowana nauczaniem się nowych metod i strategii nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nawet gdyby konieczne zaangażowanie dodatkowego czasu.
5.	Byłbym/Byłabym zainteresowana wdrażaniem nowych rozwiązań dydaktycznych dla uczniów z doświadczeniem migracji wypracowanych przez ekspertów.

Średnia wartość wyników z odpowiedzi na pytanie pierwsze o ogólne przygotowanie asystentów do pracy na stanowisku pomocy nauczyciela z zadaniami AM wynosi 3,48 i dowodzi, że asystenci nie czują się dobrze przygotowani do pracy w szkole. 40% badanych wybiera odpowiedź neutralną, nie umiając ocenić stopnia swojego przygotowania. Wybór ten wydaje się uzasadniony między innymi krótkim stażem pracy w charakterze AM. Innym czynnikiem wpływu może być w tym przypadku pionierski charakter pracy w charakterze AM i związany z tym brak doświadczenia badanych. Badani mają świadomość, że tworzą nową grupę zawodową. Jednocześnie średnia wskazań w zakresie drugiego stwierdzenia (umiem pracować w środowisku wielokulturowym) wynosząca 4,18 sugeruje, że problemem w tym przypadku nie jest praca w środowisku wielokulturowym w ogóle, ale praca w szkolnym środowisku wielokulturowym. Wysoka

średnia wynika z faktu, że ponad połowa badanych (14 osób) wybrała odpowiedź "zdecydowanie tak" i niemal 30% odpowiedź "raczej tak". Można przypuszczać, że istotne znaczenie dla tak wysokiej średniej ma w przypadku badanej grupy osobiste doświadczenie migracyjne asystentów i kandydatów na asystentów.

Badanym towarzyszy przekonanie, że doświadczenie pracy w szkole będzie miało pozytywny wpływ na ich kompetencje (średnia wskazań w tym przypadku wynosi 4,44). Podobną średnią z odpowiedzi uzyskujemy w badaniu w zakresie gotowości asystentów do podjęcia doskonalenia zmierzających do profesjonalizacji ich działań: średnia 4,37 wskazuje na wysokie zainteresowanie badanych uczeniem się nowych metod i strategii pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (25 osób udziela łącznie odpowiedzi "zdecydowanie tak" i "raczej tak", co stanowi 93% odpowiedzi), natomiast gotowość wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych dla uczniów wyraża średnia 4,48 (w sumie odpowiedzi "zdecydowanie tak" i "raczej tak" udziela 26 osób, czyli 96%).

Wysoki potencjał wyjściowy asystentów zatrudnionych na stanowisku pomocy nauczyciela z zadaniami asystenta międzykulturowego oraz kandydatów na to stanowisko wyraża się takimi parametrami, jak:

- wykształcenie (w 96% wyższe, w tym ponad połowa bezpośrednio związana z edukacją i pracą z dziećmi i rodziną),
- znajomość języków obcych (27 osób posługuje się łącznie 10 językami),
- dobre przygotowanie do pracy w środowisku wielokulturowym wsparte osobistym doświadczeniem migracyjnym,
- wysoka gotowość i otwartość do wzmocnienia kompetencji zawodowych, w tym realizacji szkoleń i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych.

W obliczu obecnej skali migracji i zwiększającej się liczby uczniów z nieznanymi języka polskiego, fakt tworzenia się nowej grupy zawodowej, której zadaniem jest wspieranie takich uczniów i ich rodziców oraz nauczycieli wydaje się dużym wyzwaniem z perspektywy organizacyjnej (dla dyrektorów szkół) i finansowej (dla organu prowadzącego). Równolegle należy pamiętać o konieczności wsparcia kompetencji zawodowej tej nowej grupy. Wskazane jest uwzględnienie potrzeb asystentów międzykulturowych zarówno w koncepcji wspomaganie pracy szkół, jak i koncepcji doskonalenia zawodowego, którego beneficjentami w chwili obecnej mogą być jedynie pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w oświacie publicznej. Wielokulturowy charakter środowiska edukacyjnego polskiej szkoły wymaga rozwiązań innowacyjnych tak na poziomie innowacji dydaktycznych, jak i organizacyjnych. Pojawienie się nowej grupy

zawodowej asystentów międzykulturowych wymaga nowych rozwiązań formalnych w celu osadzenia kompetencji tej grupy w strukturach szkolnych i nadania pozycji AM adekwatnego do ich roli prestiżu zawodowego.

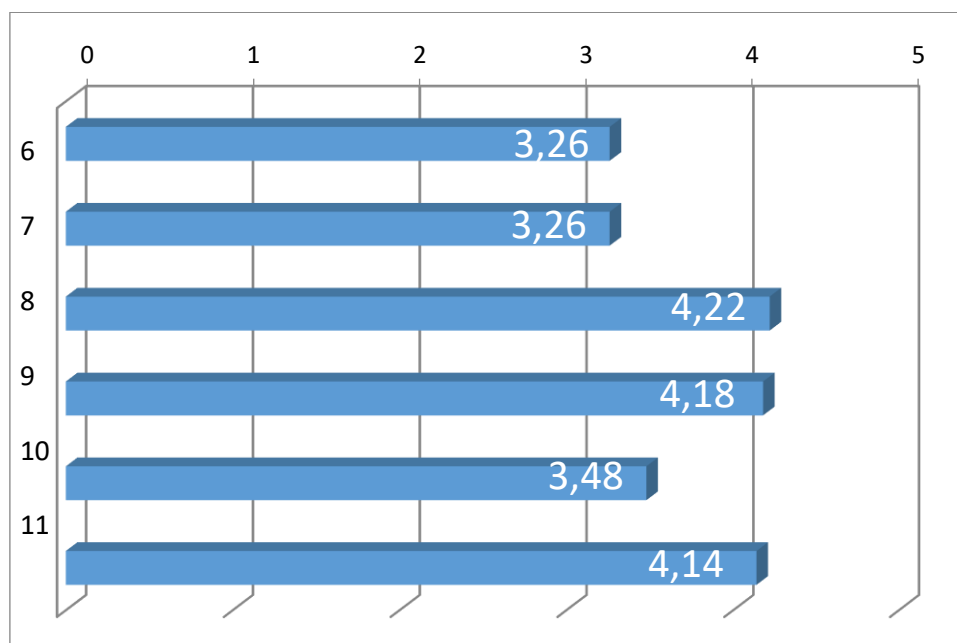
Ocena własnej skuteczności w działaniach, w tym do mediacji międzykulturowych w sytuacji konfliktu.

Skuteczność jest elementem kluczowym w perspektywie zawodowej - od oceny własnej skuteczności zależęć będzie nie tylko samoocena, ale i poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu. Ma to istotnie znaczenie tak w perspektywie indywidualnej, jak i organizacyjnej. Poczucie skuteczności zawodowej jest jednym z czterech aspektów poddawanych ocenie w pomiarach wypalenia zawodowego u osób pracujących w zawodach związanych z pomaganiem innym ludziom i nauczaniem<sup>43</sup>. Z tego też względu ważne jest monitorowanie tego aspektu pracy AM zarówno w ramach działań profilaktyki wypalenia zawodowego, jak i wsparcia organizacyjnego i merytorycznego pracy pomocy nauczyciela z zadaniami asystenta międzykulturowego.

---

<sup>43</sup> Zespół Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego stosuje do pomiaru ryzyka wypalenia zawodowego test LBQ (Link Burnout Questionnaire) autorstwa Massimo Santinello, który składa się z 24 pozycji opisujących odczucia badanej osoby dotyczące jej pracy zawodowej w czterech aspektach wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientami, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Test uznawany jest powszechnie za rzetelny i trafny. Więcej informacji na stronie <http://www.practest.com.pl>.

Wykres 23. Samoocena skuteczności w działaniach i przygotowania do mediacji międzykulturowych w sytuacji konfliktu.



Źródło: wyniki badań własnych.

<b>Ocena własnej skuteczności w działaniach, w tym do mediacji międzykulturowych w sytuacji konfliktu (pytania 6 - 11).</b>	
6.	Potrafię skutecznie wspierać uczniów z doświadczeniem migracji.
7.	Potrafię utrzymać dobrą relację z rodzicami i uczniami z doświadczeniem migracji nawet w sytuacjach trudnych czy konfliktowych.
8.	Jestem przekonany/a, że mogę mieć bardzo duży wpływ na rozwój osobisty uczniów z doświadczeniem migracji, z którymi pracuję.
9.	Jestem przekonany/a, że mogę mieć bardzo duży wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności uczniów z doświadczeniem migracji, z którymi pracuję.
10.	Wiem, jak zmotywować uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji do nauki i podejmowania wysiłku w pracach szkolnych.
11.	Potrafię zareagować i podjąć działania w konfliktowej sytuacji, której źródłem są negatywne stereotypy i uprzedzenia.

W ocenie własnej skuteczności i umiejętności utrzymywania dobrej relacji z rodzicami i uczniami z doświadczeniem migracji także w sytuacjach trudnych czy konfliktowych badani są ostrożni, co wyraża się średnią 3,26 uzyskaną w reakcja na stwierdzenie "Potrafię skutecznie wspierać uczniów z doświadczeniem migracji" i "Potrafię utrzymać dobrą relację z rodzicami i uczniami z doświadczeniem migracji nawet w sytuacjach trudnych czy konfliktowych". Jedna trzecia badanych wybrała odpowiedź neutralną na skali, co może być dowodem zarówno braku przekonania o swojej

skuteczności mającego ugruntowanie w doświadczeniu, jak i braku doświadczenia w tym zakresie. Taka sama część grupy zdecydowanie akceptuje treść obu stwierdzeń i pozostaje w przekonaniu o wysokiej skuteczności swoich działań i wysokim poziomie zarządzania dobrymi relacjami także w sytuacji konfliktu. 40% badanych wybrało w obu przypadkach odpowiedź "raczej tak". Oba stwierdzenia odnoszą się do bardzo trudnego aspektu pracy asystenta międzykulturowego, czyli do zarządzania stresem i konfliktem. Mając na uwadze fakt, że proces adaptacji do nowego środowiska ma swoją dynamikę a sytuacja migracji wiąże się z występowaniem tzw. szoku kulturowego, należy zaplanować działania przygotowujące AM do zarządzania relacjami w warunkach stresu.

Zdecydowanie wysoko badani oceniają swoją skuteczność w takich obszarach swojego wpływu, jak:

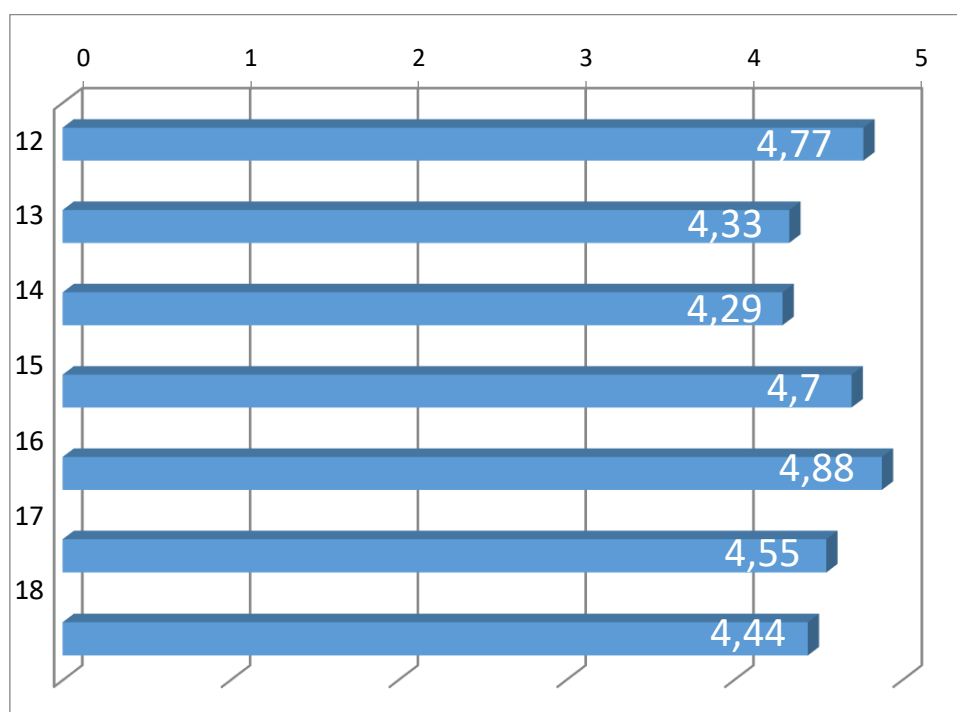
- rozwój osobisty uczniów - średnia 4,22 (37% badanych udziela odpowiedzi "zdecydowanie tak" i 48% "raczej tak", pozostali wybierają odpowiedź neutralną, brak odpowiedzi odrzucających stwierdzenie),
- rozwój wiedzy i umiejętności - średnia 4,18 (41% odpowiada "zdecydowanie tak" i 37% "raczej tak"; 6 osób - 22% wybiera pozycję neutralną, brak odpowiedzi odrzucających stwierdzenie),
- zarządzanie konfliktem wynikłym ze stereotypów i uprzedzeń - średnia 4,14 (37% wskazuje odpowiedź "zdecydowanie tak", 48% - "raczej tak", trzy osoby odpowiadają "nie wiem, trudno powiedzieć" i jedna osoba "zdecydowanie nie").

Uzyskane wyniki portretują badanych jako grupę świadomą swoich zadań, a w zasadzie swojej misji. Praca w systemie edukacji wiąże się z odpowiedzialnością za rozwój osobisty uczniów, rozwój ich wiedzy i umiejętności i w tych obszarach asystenci prezentują wysoką samoocenę. Jest to dobra przesłanka ich zaangażowania i sukcesu w pracy w szkole. Równie wysoko badani oceniają swoje umiejętności zarządzania konfliktem wynikłym ze stereotypów i uprzedzeń, co może wynikać z faktu, że czują się dobrze przygotowani do pracy w środowisku wielokulturowym i z ich osobistego doświadczenia migracyjnego. Tego rodzaju umiejętności należą do obszaru mediacji międzykulturowych i są jedną z istotniejszych kompetencji asystenta międzykulturowego - mediatora międzykulturowego. W tym miejscu warto podkreślić, że kompetencje międzykulturowe (np. poziom empatii lub tolerancji dla niejednoznaczności) nie mogą być mierzone za pomocą wskaźników ilościowych i w przypadku asystentów wymagają odrębnej diagnozy (oraz wsparcia w formie treningu międzykulturowego).

## Deklarowana świadomość specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji.

Asystenci międzykulturowi i kandydaci na asystentów mają w osobistym doświadczeniu przeżycie migracji. Niektórzy z nich są rodzicami, którzy wprowadzali swoje dzieci w nowe środowisko szkolne w innym niż dotychczasowe systemie edukacji. Fakt ten pozostaje nieobojętny dla wrażliwości na specyfikę potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji wynikającą z uwarunkowań psychologicznych, kulturowych i językowych. Profil kompetencyjny asystenta, ale także i nauczyciela pracującego w wielokulturowej szkole i klasie wymaga wrażliwości międzykulturowej.

Wykres 24. Świadomość specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji.



Źródło: wyniki badań własnych.

<b>Świadomość specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji (pytania 12 - 18).</b>
12. Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.
13. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.
14. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby emocjonalne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.
15. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują wsparcia asystenta, który pomoże im w adaptacji w nowym środowisku.

16. Nowoprzybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego w nowym środowisku.
17. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji łatwo integrują się i nie potrzebują dodatkowego wsparcia.
18. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują tylko wsparcia językowego.

W zakresie świadomości specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji obserwujemy wysoką zbieżność wewnątrz grupy, co znajduje odzwierciedlenie w bardzo wysokich średnich uzyskanych w wyniku statystycznego opracowania odpowiedzi. Badani są zgodni, że specyficzne potrzeby ucznia z doświadczeniem migracji dotyczą:

- metod i technik nauczania dostosowanych do indywidualnych potrzeb - średnia 4,77 (suma odpowiedzi akceptujących stwierdzenie stanowi 100%),
- społecznego wymiaru życia - średnia 4,33 (odpowiedzi akceptujące stwierdzenie stanowią 85,2%, co piąty badany nie podziela tego przekonania (22,2%), co dziesiąty nie ma zdania - 11,1%),
- emocjonalnego wymiaru życia - średnia 4,29 (suma odpowiedzi akceptujących stwierdzenie stanowi 85,2%, co dziesiąty badany odrzuca zdecydowanie to stwierdzenie),
- wsparcia asystenta międzykulturowego - 4,7 (88,9% wyraża postawę akceptującą to stwierdzenie, co piąty badany wskazuje odpowiedź neutralną),
- czasu na adaptację w nowym środowisku - średnia 4,88 (suma odpowiedzi akceptujących stwierdzenie stanowi 100%),
- jedynie wsparcia językowego - średnia 1,37 (badani odrzucają to stwierdzenie informując tym samym, że samo wsparcie językowe jest niewystarczające: łącznie 92,6% deklaruje brak akceptacji dla tego stwierdzenia, dwie osoby odpowiadają "trudno powiedzieć").

Przedstawione wyniki badań w zakresie świadomości specyficznych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji wykazują dużą zgodność wewnętrzną. Badani są zgodni co do tego, że pojawienie się w szkole ucznia z doświadczeniem migracji wymaga podjęcia działań uwzględniających jego specyficzne potrzeby i formy wsparcia powinny obejmować działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, w tym uwzględniać specyficzne potrzeby społeczne i emocjonalne. Wsparcie ucznia nie może ograniczyć się do wsparcia językowego. Badani podkreślają rolę asystenta międzykulturowego w procesie adaptacji.



## Deklarowana świadomość zadań i wyzwań związanych z funkcją AM w szkole.

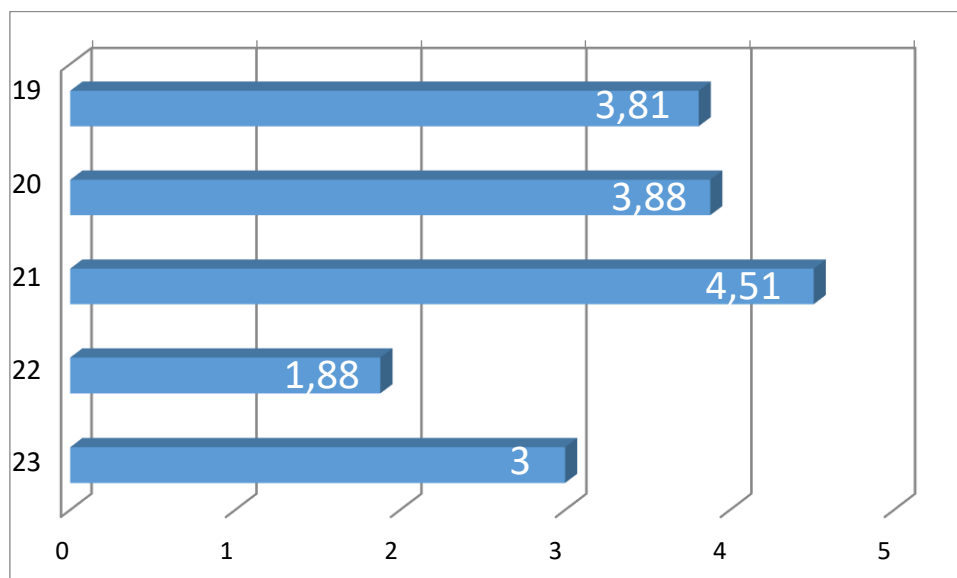
Stanowisko pomocy nauczyciela z zadaniami asystenta międzykulturowego jest stanowiskiem relatywnie nowym, niewiele jest też osób w Polsce, które mogłyby stanowić wsparcie dla nowo zatrudnionych w Krakowie AM. W grupie badanych jedynie trzy osoby mają doświadczenie dłuższe niż rok. W Polsce najdłuższe doświadczenie mają asystenci pracujący w Warszawie. Pionierskim rozwiązaniem zastosowanym w tym mieście było zatrudnienie asystentów w ramach grantu przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), którzy następnie podjęli współpracę z wybranymi szkołami<sup>44</sup>. Doświadczenia AM prezentowane były 20 października 2017 roku podczas seminarium w Krakowie zatytułowanym "Asystent międzykulturowym i pomoc nauczyciela w szkole" zorganizowanym w ramach konferencji "W polskiej szkole" przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja realizującą projekt MEN "Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w wielokulturowym środowisku szkolnym"<sup>45</sup>. W tym czasie Kraków nie korzystał jeszcze z możliwości zatrudniania asystentów międzykulturowych. Dzisiaj, nieco ponad cztery lata od tamtego wydarzenia, nadal brak jest katalogu zadań asystenta międzykulturowego zatrudnionego na stanowisku pomocy nauczyciela. Część z obecnie zatrudnionych pracuje w oparciu o umowę, do której nie załączono zakresu obowiązków. W tej sytuacji szczególnie ważne wydaje się to, jakie wyobrażenia na temat swoich zadań wnoszą do rzeczywistości szkolnej sami asystenci.

---

<sup>44</sup> Doświadczenia AM zostały opisane w rozdziale *Asystent międzykulturowy i pomoc nauczyciela - doświadczenia i rekomendacje* [w:] *Równe traktowanie w szkole wielokulturowej*, red. K. Kubin, E. Pogorzała, wyd. FRS, Warszawa 2015, s. 253-344.

<sup>45</sup> W seminarium prowadzonym przez Agnieszkę Kozakoszczak wzięli udział doświadczeni asystenci: Elsi Adajew, Olga Bilous, Elżbieta Mieszkowska.

Wykres 25. Deklarowana świadomość zadań AM.



Źródło: wyniki badań własnych.

<b>Deklarowana świadomość zadań AM (pytanie 19 - 23).</b>
19. AM powinien wspierać uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.
20. AM powinien zachęcać polskich uczniów, aby poznawali kultury i języki uczniów/uczennic, którzy chodzą z nimi do klasy.
21. AM powinien wspierać całe środowisko szkolne (uczniów polskich, obcokrajowców, nauczycieli i rodziców).
22. AM odpowiada za opanowanie przez ucznia materiału z danego przedmiotu.
23. Rolą AM jest tłumaczenie.

Obowiązujące przepisy prawne pozostawiają dyrektorowi szkoły zatrudniającemu asystenta międzykulturowego dużą swobodę w doborze zadań stanowiących zakres obowiązków na stanowisku pomocy nauczyciela. Wydaje się jednak, że elementem profesjonalizacji tego nowego zawodu mógłby być przemyślany katalog zadań asystenta, porównywalny w każdej szkole. Wyniki badań pokazują, że AM stanowią grupę, która nie jest pewna swoich obowiązków zawodowych i ma trudności w ocenie co jest, a co nie jest zadaniem AM. Taki stan świadomości może mieć znaczenie dla jakości pracy asystenta, jego poczucia wpływu i skuteczności oraz poczucia bezpieczeństwa zawodowego. Może też mieć konfliktogenny charakter. Tam, gdzie niedoprecyzowane są zadania, może dojść do rozbieżności pomiędzy działaniami podejmowanymi przez AM a oczekiwaniami środowiska. Stan ten może zaważyć na współpracy i przesądzić o efektach pracy asystenta.

Wśród badanych nie ma pełnej zgodności, czy rolą AM jest wspieranie ucznia cudzoziemskiego w uczeniu się pierwszego języka: 63% uznaje to za swoje zadanie, 30% nie ma zdania. Pozostali nie włączają tego typu działań do katalogu zadań AM. Podobne opinie badani prezentują w odpowiedziach na pytanie o poznawanie kultur i języków kolegów i koleżanek cudzoziemskich przez polskich uczniów: 66% włącza to działanie do zadań asystenta, 30% nie ma zdania.

Biorący udział w badaniu zgodni są co do tego, że zadaniem asystenta jest wspieranie całego środowiska szkolnego - deklaruje tak 88,9% badanych. Działaniem swym AM powinien - zdaniem tej części odpowiadających - objąć nie tylko ucznia cudzoziemskiego i jego rodziców, ale także nauczycieli i uczniów polskich, czyli tzw. środowisko przyjmujące.

Podobna zgodność towarzyszy badanym w zakresie opinii na temat tego, czy AM odpowiada za opanowanie przez ucznia materiału z danego przedmiotu. 74% badanych twierdzi, że nie jest to zadanie AM, 14,8% nie ma zdania a troje badanych (11%) jest skłonna przyjąć odpowiedzialność za opanowanie przez ucznia treści wynikających z podstawy programowej przedmiotu.

Asystent to osoba znająca język polski i język kraju pochodzenia ucznia, więc naturalną rzeczą jest, że może podjąć się tłumaczenia. Nie należy jednak utożsamiać AM z tłumaczem i zawężać jego roli do tego działania. Jedynie dwie osoby (7%) wskazują, że jest to zdecydowanie zadanie asystenta, a 37% częściowo akceptuje to stwierdzenie. Tyle samo zdecydowanie odrzuca takie zadanie, a trzy osoby częściowo odrzucają (11%).

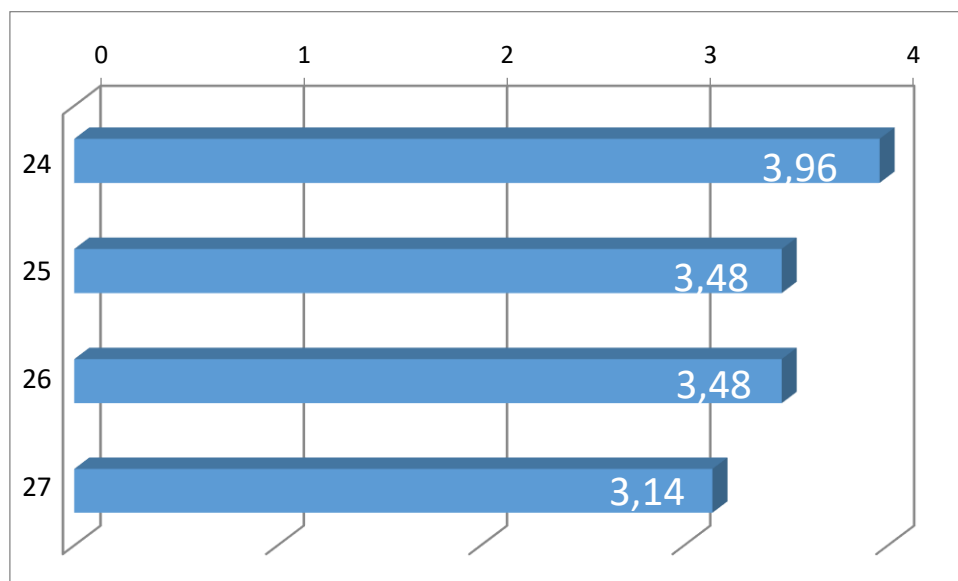
Wydaje się, że opracowanie katalogu zadań asystenta jest pilną koniecznością. Wymagają tego zarówno względy organizacyjne, jak i potrzeba profesjonalizacji stanowiska pomocy nauczyciela z zadaniami AM. Ważne jest też, aby zatrudnieni asystenci wiedzieli, dlaczego oczekuje się od nich realizacji umieszczonych w katalogu zadań i rozumieli np. znaczenie kontaktu z własnym językiem i kulturą dla rozwoju i tożsamości ucznia migrującego oraz znaczenie poznawania przez polskich uczniów innych kultur i języków dla procesu integracji i inkluzji oraz rozumienia potencjału różnorodności społecznej.

### Ocena samopoczucia w miejscu pracy i poczucie bezpieczeństwa zawodowego.

Dobre samopoczucie w miejscu pracy i w związku z wykonywaną pracą wynika z poczucia bezpieczeństwa zawodowego. Decydują o tym względy formalne (np. stabilność zatrudnienia, wysokość wynagrodzenia itp.), organizacyjne (np. organizacja miejsca pracy,

czas pracy), społeczne (np. atmosfera, wsparcie i współpraca) oraz merytoryczne (kompetencje do realizacji przydzielonych zadań). W pytaniu o samopoczucie w miejscu pracy i poczucie bezpieczeństwa zawodowego ograniczono się do czterech aspektów: samopoczucia w miejscu pracy, rozpoznania w środowisku zawodowym poprzez zadania, poczucie docenienia i bezpieczeństwa wynikającego z możliwości wsparcia ze strony środowiska zawodowego w sytuacji trudnej. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 26.

Wykres 26. Ocena samopoczucia w miejscu pracy i poczucie bezpieczeństwa zawodowego.



Źródło: wyniki badań własnych.

<b>Ocena samopoczucia w miejscu pracy i poczucie bezpieczeństwa zawodowego (pytania 24 - 27).</b>	
24.	Dobrze się czuję w szkole, w której pracuję.
25.	Dyrektor i nauczyciele wiedzą, jakie są moje zadania.
26.	Czuję się doceniana/doceniany w pracy.
27.	W sytuacji trudnej mogę liczyć na wsparcie ze strony systemu edukacji.

Średnia określająca ogólne samopoczucie AM w pracy wynosi 2,96. Badani, w reakcjach na to pytanie, w 63% wskazywali, że w swoim miejscu pracy czują się zdecydowanie dobrze i dobrze. 30% badanych nie ma zdania, a dwie osoby (7%) czują się w pracy raczej źle. Jest to przesłanka do podjęcia dalszych działań zmierzających do wyjaśnienia co jest przyczyną złego samopoczucia w miejscu pracy. Działanie takie wydaje się istotne z uwagi na społeczny wymiar pracy AM.

Niepokojące są niewysokie średnie odpowiedzi uzyskanych w dwóch kolejnych pytaniach: o znajomość zadań asystenta przez dyrektora i nauczycieli - średnia 3,48 (44%

badanych wskazuje, że ich obowiązki są znane lub raczej znane dyrektorowi i nauczycielom i taka sama liczba badanych nie ma na ten temat zdania; pozostali - 3 osoby, czyli 11% wie, że zadania AM nie są znane ani dyrektorowi ani nauczycielom). Aż 15 osób biorących udział w badaniu (55,5%) wybiera pozycję neutralną ("nie mam zdania/nie wiem") w stwierdzeniu "Czuję się doceniana/doceniany w pracy". Wydaje się, że niepokojąco mało badanych (9 osób - 33%) czuje się w pracy doceniona.

Asystenci w 44% nie potrafią określić, czy mogą liczyć na wsparcie środowiska i systemu edukacji w trudnych sytuacjach. Co czwarty badany (26%) zaprzecza takiej możliwości. Jedynie 30% (osiem osób) deklaruje, że może liczyć na wsparcie środowiska zawodowego w sytuacji trudnej.

Diagnoza obszaru związanego z poczuciem bezpieczeństwa zawodowego asystentów i samopoczucia w pracy pokazuje, że AM nie są grupą zawodową, która w pracy może odczuwać stres wynikający między innymi z faktu, że nie czują się doceniani a środowisko nauczycieli i dyrekcja nie zna zadań asystenta, natomiast w sytuacji trudnej muszą polegać przede wszystkim na sobie. Ten stan rzeczy wymaga refleksji nad przyczynami i podjęcia działań integrujących środowisko szkolne, w którym zatrudniony jest asystent międzykulturowy.

### **Profil zawodowy i potrzeby szkoleniowe AM w świetle danych uzyskanych w zogniskowanym wywiadzie grupowym.**

Wspomniany już cykl szkoleniowy, zatytułowany Akademia Asystentów Międzykulturowych (AAM), był okazją do przeprowadzenia pogłębionej analizy potrzeb szkoleniowych asystentów. Zastosowano do tego metodę zogniskowanego wywiadu grupowego, który przeprowadzono w ostatnim dniu AAM, 13 grudnia 2019 roku. Zogniskowany wywiad grupy to badanie jakościowe. Wzięto w nim udział 15 osób. Celem badania było pozyskanie informacji na temat tego, kim jest - zdaniem badanych - asystent międzykulturowy i jakie są jego zadania, co w pracy asystenta jest najważniejsze oraz jakiego rodzaju szkolenia wzmocnią kompetencje AM.

### **Profil zawodowy i zadania asystentów międzykulturowych.**

W dyskusji o tym, kim jest asystent międzykulturowy wyraźnie wyodrębnić można trzy obszary, którym badani poświęcili szczególną uwagę:

- wartości i misja asystenta,

- kompetencje asystenta, profil osobowościowy,
- profil zawodowy i zadania asystenta.

W wypowiedziach badanych pojawiały się często określenia odnoszące się do wartości uniwersalnych (wykres 27).

Wykres 27. Wartości w polu zawodowym asystenta międzykulturowego.



Źródło: wyniki badań własnych.

Badani, dyskutując na temat wartości istotnych w polu zawodowym asystentów międzykulturowych, zwracają uwagę na wartości uniwersalne, które mocno osadzają w kontekście międzykulturowym i sytuacji spotkania. Sięgają często po metafory i symbole, mówiąc, że AM to "kulturowy anioł stróż", "przewodnik", "Człowiek Wrażliwy/Czuły" (pisownia sugerowana przez biorącego udział w badaniu), osoba odpowiedzialna za zmianę nie tylko w szkole, ale zmianę społeczną, integrację, osoba której misją jest budowanie mostów. Tak mówią o tym, co w ich pracy jest najważniejsze:

- Nie stracić, nie przegapić chwili, gdy dziecko najbardziej potrzebuje pomocy.
- Nauczyć dziecko uczyć się i kochać ten proces. Polubić miejsce, w którym dziecko się znajduje, polubić ludzi, którzy są wokół niego, nie tracąc swojej tożsamości.

- Poczucie, że wykonuje pożyteczną pracę, która daje pozytywne rezultaty w rozwoju oraz edukacji moich uczniów.
- W mojej pracy najważniejsze jest Dziecko. To Ono uruchamia mój potencjał wiedzy, umiejętności i zaangażowania. To Ono jest motorem mojej kreatywności. Zaspokajanie Jego potrzeb edukacyjnych, emocjonalnych, społecznych czyni ze mnie osobę nieustannie poszukującą nowych pomysłów i sposobów realizacji zamierzeń. To Ono daje mi poczucie satysfakcji.
- Kochać każdego ucznia niezależnie od narodowości, zintegrować zespół i pomagać uczniom z doświadczeniem migracji w nauce, nauczycielom pracującym z migrantami i ich rodzicom w adaptacji.

Uwzględnianie w pracy zawodowej wskazanych wyżej wartości i wyzwań wymaga określonego profilu osobowościowego i kompetencji. Zdaniem badanych AM to:

- osoba wspierająca dziecko i dająca mu poczucie bezpieczeństwa i akceptacji,
- osoba, która potrafi dać szansę dziecku,
- mediator i przewodnik międzykulturowy, który zapoznaje z nową rzeczywistością dziecko z innego kraju i pomaga klasie zaakceptować i przyjąć nowego ucznia,
- osoba wspierająca dzieci z doświadczeniem migracji, ich rodziców i nauczycieli,
- człowiek o wielu kompetencjach.

W przytoczonych sformułowaniach, które miały określać, jakie kompetencje i cechy osobowościowe powinien posiadać asystent, zwracają uwagę dwie tendencje: po pierwsze badani definiują kompetencje poprzez procesy, które mają podstawowe znaczenie w pracy AM: pomoc i facylitacja. A więc asystent to w pierwszej kolejności osoba zdolna do pomagania innym, gotowa mediować i facylitować w sytuacji spotkania międzykulturowego. Po drugie - badani wykazują postawę dzieckocentryczną, wskazując, że głównym beneficjentem ich działań jest dziecko (przede wszystkim to, które migruje). Skupienie uwagi zawodowej na procesie i beneficjencie wydaje się uzasadnione. Warto jednak zadbać o rozszerzenie pola widzenia badanych o pozostałych aktorów procesu integracji tworzących tzw. środowisko przyjmujące.

W trakcie badania podjęto także wątek profilu zawodowego i zadań AM. Działanie to miało charakter rozpoznawczy i wymaga utworzenia interdyscyplinarnej grupy roboczej w celu sformułowania założeń do katalogu zadań i obowiązków asystentów. W grupie takiej powinni podjąć pracę dyrektorzy zatrudniający AM, nauczyciele i specjaliści (psycholog szkolny, pedagog, logopeda) współpracujący z AM i sami asystenci. Wypracowanie założeń

w tak zróżnicowanej grupie pozwoliłoby na uwzględnienie kilku perspektyw. Tymczasem dostępna jest jedna - perspektywa samych asystentów. Ich spostrzeżenia i propozycje przedstawione zostały w tabeli 4.

Tabela 4. Profil zawodowy i zadania AM.

Wybrane elementy profilu kompetencyjnego	Wybrane zadania
<b>KOMPETENCJE SPOŁECZNE</b>	
Budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inicjuje proces integracji i inkluzji poprzez działania polegające na organizacji warsztatów integracyjnych, wspólnych wydarzeń, uroczystości itp.</li> <li>• wspiera proces adaptacji ucznia migrującego</li> <li>• współpracuje z dyrekcją, nauczycielami, specjalistami w szkole uczniem i rodziną ucznia oraz pozostałymi pracownikami w szkole</li> </ul>
Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dzieli się wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami, np. przygotowując szkolenia i prezentacje multimedialne</li> <li>• dzieli się wiedzą i doświadczeniem z uczniem i jego rodzicami oraz uczniami stanowiącymi środowisko przyjmujące</li> <li>• uczy o kulturze kraju pochodzenia ucznia z doświadczeniem migracji, wyjaśnia tradycje, obrzędy i sens świąt i ważnych dla kraju pochodzenia ucznia wydarzeń</li> </ul>
Komunikatywność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmuje mediacje i negocjacje w języku kraju pobytu i języku ucznia z doświadczeniem migracji - pozostaje w kontakcie i wspiera wszystkich pracowników szkoły</li> <li>• jest rzecznikiem ucznia migrującego, wyjaśnia kulturowe uwarunkowania jego zachowań</li> <li>• reprezentuje szkołę w kontakcie z rodziną ucznia, jest osobą pierwszego kontaktu dla rodziców dziecka, kontaktuje się z nimi osobiście i telefonicznie przekazując informacje pozyskane w szkole</li> </ul>
Orientacja na sukces ucznia/uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnozuje potrzeby ucznia (językowe, adaptacyjne, inne)</li> <li>• indywidualizuje pracę z uczniem podczas pracy z uczniem na lekcji i poza lekcjami</li> <li>• określa jego zasoby i dopasowuje swoje działania do możliwości i potrzeb ucznia, wspierając go w procesie uczenia się</li> </ul>
Praca zespołowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• służy radzie pedagogicznej głosem doradczym</li> <li>• współpracuje z nauczycielami przedmiotów szkolnym i specjalistami w szkole</li> <li>• jest asystentem nauczyciela, wspiera proces nauczania</li> </ul>
Rozwiązywanie konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmuje mediacje międzykulturowe, diagnozuje</li> </ul>



	<p>i wyjaśnia przyczyny konfliktów, zwłaszcza jeśli wynikają one z uwarunkowań kulturowych</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tłumaczy w sytuacji nieporozumień wynikających z nieznamomości języka, uwzględniając w tłumaczeniu lukę kulturową i językową stanowiącą możliwą przyczynę nieporozumień</li> <li>• negocjuje i wspiera kontakt nauczycieli i rodziców</li> </ul>
<b>KOMPETENCJE OSOBISTE</b>	
Innowacyjność i elastyczność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podejmuje działania pionierskie, nie osadzone w doświadczeniu osobistym i społecznym - inicjuje zmianę w szkole i działa na rzecz relacji międzykulturowych</li> <li>• dopasowuje swoje działania do potrzeb ucznia i oczekiwań nauczycieli</li> <li>• analizuje i prowadzi ewaluację podejmowanych działań w kontekście postępów ucznia i wyznaczonych celów edukacyjnych i wychowawczych</li> </ul>
Wrażliwość międzykulturowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznaje etapu szoku kulturowego i bariery adaptacji i integracji oraz podejmuje działania zapobiegawcze i naprawcze</li> <li>• podejmuje działania służące integracji i włączeniu, osłabiające postawy etnocentryczne</li> <li>• podejmuje działania służące wzmocnieniu tożsamości ucznia z doświadczeniem migracji, dba o widoczność jego kultury, uzgadnia systemy wartości osadzone w kulturze kraju pobytu i pochodzenia ucznia</li> </ul>
Podejmowanie decyzji i samodzielność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• otacza opieką ucznia z doświadczeniem migracji i podejmuje decyzje wzmacniającego jego dobre samopoczucie i samoocenę</li> <li>• pomaga uczniowi w selekcji, kategoryzacji i priorytetyzacji treści do nauczania się</li> <li>• podejmuje decyzje związane z interwencją wychowawczą sugerując rozwiązania służące dobru dziecka tak w szkole, jak i poza nią</li> </ul>
Rozwiązywanie problemów	<ul style="list-style-type: none"> <li>• słucha ucznia i diagnozuje przyczyny jego trudności i problemów, opracowując wspólnie z nim procedurę ich rozwiązania</li> <li>• obserwuje relacje w klasie i podejmuje działania mediacyjne, jeśli to konieczne</li> <li>• wspiera rodzinę ucznia w uzyskaniu pomocy ze strony szkoły i innych instytucji pomocowych, w tym np. poradni psychologiczno-pedagogicznych, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych</li> </ul>
Gotowość do uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>• obserwuje proces dydaktyczny i wychowawczy, analizuje go i wyciąga wnioski, konsultuje swoje wątpliwości z nauczycielami</li> <li>• bierze udział w formach doskonalenia zawodowego zgodnie z rozpoznanymi potrzebami własnymi</li> <li>• czyta i wyszukuje informacje ważne dla jakości</li> </ul>

	i skuteczności jego pracy
Organizacja czasu i warsztatu pracy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzy repozytorium pomocy dydaktycznych dla ucznia konsultując treści z nauczycielami</li> <li>• bierze aktywny udział w ocenie potrzeb ucznia, w tym form i metod wsparcia, swojej obecności na zajęciach itp., sugeruje rozwiązania i harmonogram pracy najkorzystniejszy dla ucznia</li> <li>• odpowiedzialnie dzieli czas na działania wspierające poszczególnych uczniów, nauczycieli i rodziców</li> </ul>
<b>KOMPETENCJE ZAWODOWE</b>	
Znajomość kultury kraju pobytu i pochodzenia dziecka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna kulturę kraju pochodzenia ucznia i kulturowe uwarunkowania jego zachowań</li> <li>• zna kulturę kraju pobytu i oczekiwania uwarunkowane kulturowo</li> <li>• zna język i wie, że język jest nośnikiem wartości i elementem kultury</li> </ul>
Znajomość języków obcych (języka polskiego i języka kraju pochodzenia ucznia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna język kraju pochodzenia ucznia i język kraju pobytu</li> <li>• rozumie czym jest język edukacji szkolnej, doskonali tłumaczenie, zwłaszcza pojęć i struktur językowych obecnych w języku edukacji szkolnej</li> <li>• tłumaczy dokumenty ucznia, bierze czynny udział w procesie rekrutacji, w tym także wspiera tłumaczeniem kontakt rodziców ucznia z dyrekcją i pracownikami administracji</li> </ul>
Znajomość polskiego systemu edukacji i systemu wsparcia ucznia i rodziny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objaśnia uczniowi i jego rodzinie system edukacji szkolnej w kraju pobytu</li> <li>• rozumie, jak działa system wsparcia ucznia i rodziny, w tym między innymi zasady korzystania z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych form pomocy</li> <li>• rozumie i umie wyjaśnić system oceniania i egzaminowania w kraju nauczania</li> </ul>
Umiejętności IT i techniczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• posługuje się swobodnie komputerem w celu opracowania dokumentów szkolnych, informacji o uczniu, zaświadczeń i dyplomów itp.</li> <li>• tworzy i prezentuje wykorzystując multimedia prezentacje służące np. wzmocnieniu wiedzy uczniów i nauczycieli, które wykorzystuje w pracy z uczniami i podczas szkoleń dla nauczycieli</li> <li>• kontaktuje się z rodzicami i nauczycielami przy pomocy dziennika elektronicznego oraz innych mediów uznanych w szkole</li> </ul>
Znajomość prawa szkolnego i procedur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna statut, program profilaktyczno-wychowawczy szkoły i inne akty prawa szkolnego i podejmuje działania w zgodzie z tymi aktami</li> <li>• zna procedury obowiązujące w szkole i potrafi je stosować</li> <li>• zna zasady organizacji roku szkolnego, kalendarz roku szkolnego i zasady organizacji pracy szkoły, w tym swoje zadania i uprawnienia</li> </ul>

Prowadzenie dokumentacji szkolnej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prowadzi dokumentację swoich działań zgodnie ze standardami prawa oświatowego i tradycją szkoły</li> <li>• tworzy dokumentację szkolną w zakresie określonym potrzebami ucznia i nauczyciela, np. redagując informacje o uczniu, opracowując pakiet podstawowych informacji dla ucznia i jego rodziców itp.</li> <li>• przygotowuje tłumaczenia dokumentów koniecznych do podjęcia właściwych decyzji, w tym np. świadectw szkolnych, informacji o uczniu, opinii, orzeczeń itp.</li> </ul>
-----------------------------------	--

Źródło: opracowanie własne.

Opracowany na podstawie obserwacji w terenie oraz sugestii i spostrzeżeń uczestników AAM profil zawodowy i zadanie asystentów międzykulturowych jest propozycją do dyskusji, a przede wszystkim rozszerzenia i uszczegółowienia. Może stanowić dobry punkt wyjścia do dyskusji w trakcie roboczego spotkania interdyscyplinarnego zespołu opracowującego katalog zadań asystenta międzykulturowego.

Udział asystentów międzykulturowych w zogniskowanym wywiadzie grupowym pokazał także, że ta nowa grupa zawodowa ma świadomość tego, jak bardzo to stanowisko jest w szkole potrzebne i jak bardzo jest wymagające. Badani formułują też obawy wynikające z potrzeby odpowiedniego osadzenia AM w systemie edukacji tak, aby asystent i jego działania nie były marginalizowane. Proponują też "dopracować zakres obowiązków AM, zakres jego działalności, żeby nie pokrywała się z kompetencjami nauczycieli i psychologów szkolnych, jak również zająć się kwestią warunków zatrudnienia AM (etat, wynagrodzenie itp.)".

### **Potrzeby szkoleniowe asystentów międzykulturowych.**

Asystenci zostali zapytani o potrzeby szkoleniowe 13 grudnia 2019 roku, po zakończeniu Akademii Asystentów Międzykulturowych, czyli 45-godzinny program szkoleniowy wzmacniający ich kompetencje. Do pozyskania tych informacji użyto formularza online, dając w ten sposób badanym czas do namysłu i rewizji tego, czego mieli się szansę nauczyć uczestnicząc w dopiero co zakończonym programie szkoleniowym. Autorka badania założyła, że udział w AAM pomoże też uczestnikom w autodiagnozie, dzięki czemu uzyskane odpowiedzi dadzą realny obraz potrzeb. Na podstawie przestanych przez badanych informacji, przygotowano poniższą listę potrzeb. Asystenci oczekują

przede wszystkim szkoleń praktycznych, wymiany doświadczeń i spotkań ze specjalistami w takich zakresach, jak:

#### - pedagogika i psychologia

- analiza studiów przypadków praktycznych, tzw. case study i omówienie ich z psychologiem, pedagogiem lub doświadczonym asystentem,
- psychologiczne aspekty pracy psychologicznej z dzieckiem z doświadczeniem migracji, elementy psychologii rozwojowej i psychologii migracji,
- wprowadzenie do zaburzeń rozwoju dziecka,
- dwujęzyczność a wielojęzyczność - przedstawienie perspektywy psychologicznej i lingwistycznej (przełożenie na system edukacji i wyzwania, które stoją przed nauczycielem, asystentem i dyrekcją),
- przebieg szoku kulturowego i praca z dzieckiem znajdujących się na konkretnym etapie wchodzenia w nową rzeczywistość i kulturę,
- przemoc i agresja u dzieci i młodzieży (od teorii do praktyki),

#### - organizacja pracy szkoły i asystenta

- wymiana dobrych praktyk, w tym np. formalne aspekty przyjęcia ucznia do szkoły,
- jak utworzyć oddział przygotowawczy i na czym polega to rozwiązanie organizacyjne.
- prawne aspekty odpowiedzialności asystenta, rodzica, ucznia za działania i zachowania,
- rola i funkcje asystenta na różnych etapach integracji ucznia z doświadczeniem migracji ze społecznością szkolną i społeczności szkolnej z uczniem z doświadczeniem migracji,

#### - nauczanie języka polskiego

- wprowadzenie do metodyki nauczania języka jako obcego (z naciskiem na gramatykę pedagogiczną),
- język edukacji szkolnej,
- praca z tekstem w języku polskim - zasady adaptacji, selekcji, opracowania w celach dydaktycznych,

#### - system edukacji, system wsparcia ucznia i rodziny

- jak funkcjonuje polski system edukacji, charakterystyka poszczególnych etapów edukacyjnych,
- orzeczenia i opinie psychologiczne, proces badania psychologiczno-pedagogicznego dla ucznia (diagnostyka, skutki takiego badania) z niepowodzeniami edukacyjnymi szkolenia,
- ocenianie ucznia z doświadczeniem migracji i system egzaminów obowiązkowych na kolejnych etapach edukacyjnych,
- praca z rodziną dziecka z doświadczeniem migracji,

#### - metodyka pracy asystenta

- aspekty edukacji międzykulturowej: praktyczne ćwiczenia, zabawy, zabawy integrujące społeczność uczniowską,
- kwestia organizacji pracy AM w szkole, praktycznego wymiaru współpracy AM z nauczycielami i wychowawcą,
- wskazówki, jak poszerzać świadomość dyrekcji i kadry o konieczności współpracy z AM i korzyściach płynących z tej współpracy,
- jak udzielać informacji zwrotnej uczniowi/uczennicy oraz koleżankom/kolegom z grona pedagogicznego (ćwiczenia praktyczne),
- jak podjąć współpracę z otoczeniem szkoły (domy kultury, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, urząd miasta, MOPS, kościół, organizacje pozarządowe itp.),
- jak nawiązać kontakt z organizacjami realizującymi projekty migracyjne i jak podjąć z nimi współpracę i realizować działania na terenie szkoły,
- jak rozwiązywać konflikty międzykulturowe pomiędzy uczniami jak pracować z uczniami ze specyficznymi możliwościami edukacyjnymi, jak najlepiej zacząć? - pierwszy dzień w szkole, klasie (jak przedstawić ucznia w klasie i klasę uczniowi, jak przedstawić siebie?)
- jak zabezpieczyć siebie przed wypaleniem zawodowym, jak radzić sobie ze stresem,
- techniki skutecznej komunikacji, mediacji, negocjacji, tutoringu itp.
- metodyka pracy asystenta kulturowego z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych w szkole podstawowej i średniej,

#### - kulturoznawstwo i edukacja międzykulturowa

- różnice kulturowe i proces adaptacji,
- wzmocnienie kompetencji międzykulturowych asystentów,
- techniki integracji, integracja i inkluzja w środowisku szkolnym,
- inne kultury i narodowości, tradycje, zwyczaje itp., kulturoznawstwo, wykłady połączone z warsztatami dotyczącymi największych religii świata, z konkretnymi kulturami.

Przedstawiona i pogrupowana w kategorii lista potrzeb pokazuje, że asystenci międzykulturowi to nowa grupa zawodowa wymagająca natychmiastowego i intensywnego wsparcia edukacyjnego.

#### **Priorytetowe obszary zmiany w obszarze edukacji w Krakowie - wywiady z uczestnikami Akademii Asystentów Międzykulturowych.**

Uzupełnieniem badań były trzy wywiady indywidualne przeprowadzone z uczestnikami Akademii Asystentów Międzykulturowych. Ku zaskoczeniu prowadzącej badania, wszystkie trzy spotkania odbyły się z inicjatywy badanych po zakończeniu programu AAM i pierwotnie nie były planowane. Z uwagi na to, że poruszane podczas wywiadów wątki są - w ocenie prowadzącej badania - istotne, podjęto decyzję o włączeniu wniosków z przeprowadzonych wywiadów do raportu.

Rozmówcy podczas trwania wywiadu zgłosili pilną potrzebę zajęcia się następującymi kwestiami związanymi z pracą AM w krakowskich szkołach:

1. opracowania jednolitej dla wszystkich szkół procedury przyjęcia do szkoły ucznia z doświadczeniem migracji, w tym pakietu dokumentów koniecznych do wypełnienia i przedstawienia podczas przyjmowania,
2. opracowania pakietu powitalnego w możliwie wielu językach,
3. racjonalnego zatrudnienia asystentów z uwzględnieniem liczby uczniów, których asystent ma objąć opieką - niedopuszczalne są praktyki, że szkoła zatrudnia jednego asystenta do dwudziestu i więcej uczniów,
4. stałego rozwijania wiedzy asystentów i ich kompetencji międzykulturowej,
5. wzmocnienie przygotowania psychologicznego i pedagogicznego asystentów,
6. wzmocnienie kompetencji metodycznych asystentów.

Entuzjazm przejawiany przez asystentów oraz ich zaangażowanie jest przesłanką dowodzącą ich pozytywnego podejścia do wyzwań, jakie stawia przed nimi sytuacja w polskiej szkole związana z intensywnym procesem migracji do Polski (w tym do Krakowa). Prezentowane przez AM podejście do zadań dowodzi postawy otwartej i gotowości do uczenia się i skutecznego działania w środowisku szkolnym. Stan ten rodzi potrzebę zachowania symetrii, jeśli idzie o działania planowane i podejmowane przez organ prowadzący szkoły samorządowe w Krakowie oraz organ nadzoru pedagogicznego w Małopolsce.

## Podsumowanie i wnioski

Rosnąca liczba uczniów z innych systemów edukacji, nie znających języka polskiego lub znających go w stopniu niewystarczającym do efektywnego uczestnictwa w procesie uczenia się/nauczania zmienia polską szkołę i stawia przed nią nowe wyzwania i zadania. Aktualnie obowiązujące prawo stwarza możliwość takiej organizacji niektórych aspektów pracy szkoły, aby zapewnić wszystkim uczącym się szansę na realizację podstawowego prawa ucznia - prawa do wiedzy i rozwoju. Jednym z ważniejszych rozwiązań jest przewidziana prawem możliwość zatrudnienia pomocy nauczyciela z obowiązkami asystenta międzykulturowego. Niedoskonała jeszcze konstrukcja prawna regulująca pozycję takiej osoby w systemie edukacji wymaga pilnej zmiany. Jednak już teraz, kierując się racjonalnymi przesłankami oraz wolą zapewnienia wszystkim uczniom w szkole edukacji wysokiej jakości, można podjąć lokalnie działania wzmacniające pozycję zawodową asystentów międzykulturowych i ich kompetencje.

Kraków, jako miasto często wybierane przez obcokrajowców, przyjęło we wrześniu 2016 roku i od tego czasu wdraża miejski program na rzecz różnorodności społecznej "Otwarty Kraków". Dzięki temu programowi realizowane są działania wspierające nauczycieli, uczniów i - w ostatnim czasie - także asystentów międzykulturowych. Przedstawione wyniki badań pokazują, że tworzą oni grupę o wysokim potencjale i wysokich kwalifikacjach. Jednak do profesjonalizacji działań AM, zwiększenia ich skuteczności w wielokulturowym środowisku edukacyjnym, potrzebne jest wsparcie w następujących obszarach zdefiniowanych dzięki przeprowadzonej diagnozie:

1. w obszarze rozwoju osobistego i kompetencji zawodowych, na przykład poprzez długoterminowe formy wsparcia, szkolenia, warsztaty, zbudowanie i utrzymywanie sieci współpracy, system wspomaganie uwzględniający asystentów międzykulturowych oraz system zapobiegania wypaleniu zawodowemu,

2. w zakresie rozwiązań organizacyjnych w szkole, w tym przede wszystkim opracowanie adekwatnego do zadań wymiaru zatrudnienia, liczby i rodzaju obowiązków, pozycji zawodowej oraz zachowania racjonalnych proporcji liczby zatrudnionych asystentów do liczby uczniów objętych ich opieką,
3. w obszarze promocji i budowania pozytywnego wizerunku AM tworzących nową jakość w wielokulturowym środowisku edukacyjnym, na przykład poprzez wskazanie płynących z zatrudnienia AM korzyści tak dla środowiska zawodowego nauczycieli i innych pracowników oświaty, jak i uczniów i rodziców oraz szerzej rozumianych korzyści społecznych, budowanie wizerunku AM opartego na kompetencjach i zaufaniu społecznym.

Zaangażowanie asystentów międzykulturowych, podejmujących pionierską na gruncie krakowskiej edukacji działalność, dowodzi z jednej strony, że na tym zasobie można zbudować sukces szkoły wielokulturowej, ale też z drugiej strony stanowi zobowiązanie i wyzwanie dla osób odpowiedzialnych za edukację w mieście - wyzwanie świadomego i planowego zarządzania edukacją w warunkach różnorodności społecznej i kulturowej.



## 3. Opis i analiza aktualnie stosowanych rozwiązań

### 3.1. Prawne aspekty pobytu ucznia z doświadczeniem migracji w polskiej szkole i przedszkolu

Istotną przeszkodą w prowadzeniu polityki migracyjnej, a zatem i integracyjnej w środowisku lokalnym jest ustrojowe ukształtowanie administracji państwowej i samorządowej w Polsce, wynikające z zasady, która zakłada, że organ do działania, wykonywania zadań lub świadczenia usług potrzebuje wyraźnego prawnego upoważnienia. Tymczasem zarządzanie migracjami zostało wpisane w zadania administracji rządowej lub terenowych oddziałów administracji rządowej, tj. wojewodów. Przez lata utrudniało to podejmowanie jakichkolwiek inicjatyw na rzecz migrantów przez samorządy lokalne, tj. gminy, powiaty i województwa, w sferze zarządzania marszałków województw. Gminy mogły w zasadzie wyłącznie zawierać roczne programy integracyjne z uznanymi uchodźcami i na tym kończyła się ich rola w sferze integracji cudzoziemców w Polsce. Mimo tak skąpych zadań okazało się, iż gminy nie wywiązują się dobrze z tego typu programów. Z raportu przygotowanego przez Polską Akademię Nauk<sup>46</sup> oraz Najwyższą Izbę Kontroli<sup>47</sup> wynikało, że gminy ograniczają się do finansowego wspierania nauki języka polskiego oraz przekazywania świadczeń socjalnych na pokrycie kosztów zamieszkania, natomiast w żadnym razie nie monitorują postępów nauki języka polskiego lub innych elementów zawartej z uchodźcą umowy. W związku z tym programy te nie spełniają ani oczekiwań uchodźców ani społeczeństwa przyjmującego. Ciężar podejmowania działań integracyjnych wobec tej grupy społecznej ciąży w przeważającej mierze na organizacjach pozarządowych.

Trochę inna sytuacja wykrystalizowała się natomiast w dużych polskich miastach, a w szczególności w Warszawie, Trójmieście, Krakowie i Wrocławiu, a w pewnym zakresie także w Poznaniu. Duży napływ imigrantów do tych ośrodków spowodował, iż grupa ta zaczęła być zauważalna w tkance miejskiej, a urzędnicy gminni coraz częściej stykali się z cudzoziemcami, którzy potrzebowali załatwić określoną sprawę urzędową lub chcieli skorzystać z określonych usług, oferowanych przez miasto. Jednocześnie wraz z uchwaleniem ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie pojawiła się możliwość objęcia kwestii integracji cudzoziemców współpracą między organizacjami

<sup>46</sup> *Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*, red. A. Górny, Kraków-Warszawa 2017.

<sup>47</sup> *Pomoc Społeczna dla Uchodźców*, Najwyższa Izba Kontroli, Informacja o wynikach kontroli KPS-4101-006-00/2014, Warszawa 2015, s. 37 i n.

pozarządowymi a miastami w oparciu o art. 7 ust. 1 pkt 19 ustawy o samorządzie gminnym<sup>48</sup> i art. 4 ust. 1 pkt 5a ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>49</sup>. Sfera działalności pożytku publicznego, polegająca na integracji cudzoziemców, została wprowadzona nowelizacją do ustawy, która weszła w życie 9 listopada 2015 roku. Od tego momentu gminy mogły w ramach programów współpracy z organizacjami pozarządowymi podejmować legalnie działania na rzecz integracji cudzoziemców mieszkających w ich obszarze terytorialnym.

Wola podjęcia takich działań była bardzo duża, co zostało podkreślone w szczególności w deklaracji prezydentów miast Unii Metropolii Polskich z 30 czerwca 2017 roku o współpracy w dziedzinie migracji<sup>50</sup>. Prezydenci napisali w niej, iż: „(...) w celu przyjaznego przyjęcia imigrantów konieczne jest wspólne działanie organów władzy samorządowej i rządowej, służb publicznych, organizacji pozarządowych, kościołów, uczelni wyższych, instytucji kultury oraz organizacji biznesu i rynku pracy”<sup>51</sup>. Podkreślono, iż we „(...) wspólnym, szeroko rozumianym interesie jest odpowiedzialne i bezpieczne zarządzanie migracjami na poziomie lokalnym tak, aby tworzyć miasta społecznie spójne, minimalizując zagrożenia związane z gettoizacją, separacją, biedą i wykluczeniem nowych mieszkańców”<sup>52</sup>. Miasta zadeklarowały podjęcie współpracy ze sobą celem wymiany doświadczeń oraz dobrych praktyk.

Jedną ze sfer działalności gminy, która ma istotne znaczenie dla osiągnięcia wyżej nakreślonych celów jest edukacja wielokulturowa. Wraz ze wzrostem liczby dzieci cudzoziemskich uczących się w lokalnych szkołach zrozumienie idei edukacji wielokulturowej jest szczególnie istotne, natomiast wciąż w polskich warunkach wydaje się trudne do osiągnięcia. Podstawy programowe edukacji poszczególnych przedmiotów są bowiem tworzone w dalszym ciągu na szczeblu centralnym, przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które nie uwzględnia w tych programach elementów wielokulturowych, lecz w dalszym ciągu organizuje treści programowe z takich przedmiotów, jak historia, literatura czy język w sposób polsko- i europocentryczny. Polskie dzieci w dalszym ciągu poznają zatem historię Azji, Ameryki czy Afryki od okresu „odkryć” europejskich. Wprowadzanie innych treści programowych lub innego spojrzenia na historię i kulturę świata jest

---

<sup>48</sup> Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 roku, tj. 22 lutego 2019 r. (Dz. U. z 2019, poz. 506).

<sup>49</sup> Ustawa o działalności porządku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2013 roku, tj. z 15 marca 2019 roku (Dz. U. z 2019, poz. 688).

<sup>50</sup> Deklaracja prezydentów o współdziałaniu miast Unii Metropolii Polskich w dziedzinie migracji, Unia Metropolii Polskich, <https://www.metropolie.pl/wp-content/uploads/2017/07/Tekst-deklaracji-UMP-z-30-czerwca-2017.pdf>, 15 XII 2019.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Ibidem.

niezmiernie trudne. Jeszcze w 2015 roku istniała nadzieja na szersze wprowadzanie treści obejmujących różnorodność kulturową i społeczną, gdyż w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań dla szkół i placówek z 6 sierpnia 2015 roku<sup>53</sup> wskazano, iż zadaniem placówek edukacyjnych począwszy od przedszkola na placówkach kształcenia nauczycieli skończywszy jest m.in. realizowanie edukacji antydyskryminacyjnej obejmującej całą społeczność szkoły. Owe wymagania nigdy nie były jednak przełożone na jakiegokolwiek wytyczne ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mimo to, zapisy te umożliwiały dyrektorom zapraszanie podmiotów zewnętrznych, które realizowały warsztaty czy innego typu zajęcia antydyskryminacyjne, w tym takie, które można było określić mianem edukacji antydyskryminacyjnej. W nowym Rozporządzeniu z 11 sierpnia 2017 roku<sup>54</sup>, które uchyliło poprzednie Rozporządzenie, edukacja antydyskryminacyjna została wykreślona z zadań szkół i placówek, co spotkało się z krytyką środowisk i organizacji równościowych. W odpowiedzi na tą krytykę Ministerstwo wskazało, iż elementy edukacji na rzecz różnorodności, kształtowanie postawy otwartości, w tym przeciwstawiania się zjawiskom braku tolerancji (dyskryminacji), uwzględnione zostały w podstawie programowej kształcenia ogólnego, w tym w szczególności dotyczącej przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Dodatkowo nowa podstawa programowa stanowi o konieczności kształtowania postaw obywatelskich, w tym postawy tolerancji. Zdaniem Ministerstwa, w przepisach prawa oświatowego zagwarantowano zatem odpowiednie rozwiązania dotyczące zarówno konieczności kształtowania postawy szacunku i akceptacji dla drugiego człowieka, jak również postawy tolerancji.

Bezpośrednich wytycznych w zakresie edukacji międzykulturowej jednak nie wprowadzono, a jak wspomnieliśmy sposób nauczania historii, języka oraz wiedzy o społeczeństwie oraz niektóre treści programowe mogą ukazywać pewne wydarzenia i zjawiska bardzo jednostronnie, często sprzecznie z postrzeganiem tych zjawisk przez dzieci cudzoziemskie. Brak jest jednak w tym względzie kompleksowej diagnozy, czy choćby szczytkowych badań, które pozwalałyby na stwierdzenie w jaki sposób ukształtowane treści programowe wpływają na funkcjonowanie dzieci cudzoziemskich w szkołach. Program ewaluacyjny podręczników prowadzony był w zeszłym roku przez Oddział Polskiej Akademii Nauk w Berlinie we współpracy z Instytutem Georga Eckerta w ramach Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, ale efekty tej ewaluacji nie zostały dotąd opublikowane.

---

<sup>53</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, Dz. U. z 2015 roku, poz. 1214.

<sup>54</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, Dz. U. z 2017 roku, poz. 1611.

Dzieci cudzoziemskie przyjmowane są do szkół na podstawie przepisów prawa oświatowego. Art. 165 ustawy prawo oświatowe<sup>55</sup> pozwala cudzoziemcom, objętym obowiązkiem szkolnym korzystać z publicznych placówek przedszkolnych i szkolnych podstawowych i ponadpodstawowych na takich samych zasadach, jak obywatelom polskim. Z możliwości nauki cudzoziemcy korzystają do ukończenia osiemnastego roku życia lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej. Z kolei na warunkach dotyczących obywateli polskich z nauki w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych branżowych szkołach drugiego stopnia, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, korzystać mogą obywatele unijni lub z obszaru EOG lub Konfederacji Szwajcarskiej, osoby polskiego pochodzenia, cudzoziemcy objęci różnymi formami ochrony międzynarodowej lub starający się o taką ochronę, osoby posiadające w Polsce status rezydenta długoterminowego UE, lub pobyt czasowy w związku z połączeniem z rodziną, statusem rezydenta długoterminowego innego państwa unijnego, statusem ofiary handlu ludźmi lub w związku z podjęciem pracy w zawodzie wymagającym wysokich kwalifikacji („Niebieska Karta UE”).

W ramach dodatkowych świadczeń edukacyjnych osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu, a które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego do czasu opanowania języka w stopniu umożliwiającym naukę w polskiej szkole. Taką naukę organizuje organ prowadzący szkołę. Ponadto takie osoby mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrekcję szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Prawo do nauki języka polskiego posiadają również obywatele polscy, podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jednakże uprawnienie to jest ograniczone do dwunastu miesięcy. Przez ten sam okres zarówno cudzoziemcy, jak i niemówiący po polsku Polacy mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę. Jeżeli jednak osoby te wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich

---

<sup>55</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe*, tj. z dnia 21 maja 2019 roku, Dz. U. z 2019 r., poz. 1148.

kształcenia, organ prowadzący szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy w szkole, w której te osoby realizują naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego. Jest to istotna nowość, która przy odpowiednio zorganizowanym indywidualnym podejściu do ucznia ma duży potencjał włączający, natomiast niewątpliwie opóźnia proces integracji z pozostałą społecznością szkolną. Utworzone w różnych polskich miastach oddziały przygotowawcze funkcjonują zbyt krótko, aby dokonać jednoznacznej oceny tego narzędzia i jego skuteczności. Jest natomiast istotne, iż oddział przygotowawczy może mieć charakter międzyszkolny, a także łączyć naukę dzieci z różnych roczników. Wydaje się zatem, iż prawo w swych założeniach dobrze uregulowało kwestię wsparcia dziecka z doświadczeniem migracyjnym w szkole. Problemem jest jak zwykle implementacja tego rodzaju uregulowań, w szczególności w zakresie organizacji nauki języka polskiego lub też zapewnienia dzieciom asystentów międzykulturowych.

Wciąż brak jest również wyraźnego wskazania w podstawie programowej do wprowadzenia elementów edukacji międzykulturowej w poszczególnych przedmiotach szkolnych, tymczasem jest to kluczowe dla wzajemnych relacji pomiędzy uczniami polskimi i cudzoziemskimi w polskiej szkole. Uprawnienie do prowadzenia takiej edukacji nauczyciele i dyrektorzy mogą jednak wywieść z ogólnych założeń podstawy programowej, nakazujących rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi, rozwijanie wrażliwości kulturowej w ramach nauk nowożytnego języka obcego, uczenie zasad współżycia społecznego i szacunku dla innych ludzi, w tym tolerancji.

## 3.2. **Możliwości wsparcia kompetencji nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji w świetle prawa oświatowego**

### 3.2.1. *Zadania organu nadzoru pedagogicznego*

Wsparcie kompetencji nauczycieli i innych pracowników oświaty służy jakości edukacji. Działania projakościowe gwarantowane są przez zapisy prawa oświatowego - ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2017 r. poz. 1658) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

Zgodnie z art. 55 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, nadzór pedagogiczny polega na:

1. ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
2. analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
3. udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
4. inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Nadzór pedagogiczny zewnętrzny sprawowany jest przez kuratora oświaty i ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (w przypadku szkół i placówek resortowych nadzór pedagogiczny sprawowany jest przez ministrów resortów, którym podlegają te szkoły i placówki), nadzór pedagogiczny wewnętrzny sprawowany jest przez dyrektora szkoły lub placówki. Nadzorem pedagogicznym w danym województwie zajmuje się kurator oświaty, realizując to zadanie we współpracy z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami oraz nauczycielami. Szczegółowe zasady nadzoru pedagogicznego określone zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z sierpnia 2017 roku, obowiązujące od 1 września 2017 roku. Rozporządzenie wskazuje następujące formy nadzoru pedagogicznego i je definiuje (w paragrafie 5 i w paragrafie 2):

1. **ewaluacja** (proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce),
2. **kontrola** (działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki),
3. **wspomaganie** (działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków),
4. **monitorowanie** (działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki prowadzone w szkole lub placówce, obejmujące zbieranie

i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, w celu identyfikowania i eliminowania zagrożeń w prawidłowej realizacji zadań szkoły lub placówki).

Spośród czterech przewidzianych prawem form nadzoru pedagogicznego tylko wspomaganie bezpośrednio wspiera kompetencje nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji. Organem realizującym to zadanie jest dyrektor szkoły lub placówki, który "wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: a) diagnozę pracy szkoły lub placówki, b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad" (paragraf 22 ust. 1 punkt 3).

### *3.2.2. Zadania placówek doskonalenia nauczycieli oraz doradców metodycznych*

Zadania placówek doskonalenia nauczycieli oraz doradców metodycznych określone zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2019 r. poz. 1045) na podstawie art. 188 ustawy Prawo oświatowe „z uwzględnieniem konieczności zapewnienia nauczycielom dostępu do form doskonalenia i dokształcania umożliwiających podnoszenie wiedzy ogólnej i umiejętności zawodowych, a także możliwości prowadzenia niektórych form doskonalenia i dokształcania przez szkoły wyższe oraz inne jednostki”<sup>56</sup>.

Placówki doskonalenia zawodowego mogą mieć zasięg ogólnokrajowy lub terytorialny - dla tych ostatnich organem prowadzącym są samorządy województwa, powiatu lub gminy. W województwie małopolskim placówką doskonalenia zawodowego nauczycieli jest Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MCDN). Kwerenda oferty edukacyjnej MCDN dostępnej na stronie <https://mcdn.edu.pl> prowadzi do stwierdzenia, że potrzeby rozwoju nauczycieli w zakresie przygotowania do pracy w wielokulturowym środowisku edukacyjnym nie zostały dostrzeżone i uwzględnione. W roku 2019 nie zrealizowano ani jednej formy doskonalenia dla dyrektorów i nauczycieli związanej z edukacją wielokulturową. Nie powołano też sieci nauczycieli uczących uczniów z doświadczeniem migracji. Tego rodzaju wsparcia nie uwzględniono również w ofercie MCDN na pierwszy kwartał roku 2020 wynika<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> art. 188 ustawy Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148).

<sup>57</sup> <https://mcdn.edu.pl/krakow-kategorie/oferta-edukacyjna/> (dostęp 29 XII 2019).

Autorzy raportu zwrócili się do Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli z zapytaniem dotyczącym tematyki i liczby kursów dotyczących edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, a także liczby nauczycieli, którzy wzięli w nich udział. Jednak okazało się, że MCDN takich kursów nauczycielom nie proponował, choć w nadstanej odpowiedzi stwierdzono gotowość i wprowadzenia do oferty szkoleniowej, jeśli ich potrzebę zasygnalizują nauczyciele.

Istotną z punktu widzenia wsparcia metodycznego nauczycieli jest możliwość powołania doradcy metodycznego, który wspomaga nauczycieli oraz rady pedagogiczne w:

1. rozwijaniu umiejętności metodycznych;
2. planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów;
3. opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania;
4. podejmowaniu działań innowacyjnych<sup>58</sup>.

Nauczyciel doradca metodyczny to osoba, która organizuje i prowadzi formy doskonalenia zawodowego, organizuje i prowadzi sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, realizuje indywidualne konsultacje a także prowadzi otwarte zajęcia edukacyjne, tzw. lekcje pokazowe. Zgodnie z prawem zadania doradcy metodycznego powierza nauczycielowi kurator oświaty.

Cytowane rozporządzenie ustaliło nowe miejsce doradztwa metodycznego w systemie edukacji. Po dwudziestu latach organizacja doradztwa metodycznego przestała być zadaniem samorządów i stała się zadaniem realizowanym przez kuratorów. Do roku 2019 powierzenie zadań doradcy metodycznego leżało w kompetencjach struktur samorządowych - w przypadku miasta i gminy Kraków w kompetencjach prezydenta. Dostrzegając potrzebę wsparcia nauczycieli w sytuacji wzrastającej liczby uczniów z doświadczeniem migracji w szkołach krakowskich, prezydent miasta, 1 lutego 2018 roku powołał stanowisko interdyscyplinarnego doradcy metodycznego ds. wielokulturowości, zatrudnionego w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi przy ul. Gertrudy w Krakowie. Zadania te realizowane były na mocy powierzenia do 31 sierpnia 2019. Umowa nie uległa przedłużeniu z uwagi na fakt wejścia w życie omówionego już rozporządzenia w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

Działając w zakresie swoich obowiązków, Małopolski Kurator Oświaty ogłosił w czerwcu 2019 nabór kandydatów na stanowisku doradcy metodycznego dla nauczycieli

---

<sup>58</sup> §24.1 rozporządzenia w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.



szkół i placówek znajdujących się na terenie województwa małopolskiego. Ogłoszenie o naborze pojawiło się na oficjalnej stronie Kuratorium także w grudniu 2019 roku. Z treści ogłoszeń wynika, że Małopolski Kurator Oświaty nie planował i nie planuje powierzenia zadań doradcy ds. wielokulturowości ani też ds. nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Brak takiego zamiaru Małopolski Kurator Oświaty potwierdziła 12 lipca 2019 roku w bezpośredniej rozmowie z doradcą metodycznym ds. wielokulturowości, zaznaczając, że potrzeby nauczycieli w Krakowie zabezpieczone są dzięki szkoleniom realizowanym w ramach projektu "Małopolska Przyjazna Cudzoziemcom - wsparcie w integracji i adaptacji obywateli państw trzecich" współfinansowanego przez Program Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (FAMI). Projekt realizowany jest przez Małopolski Urząd Wojewódzki. W roku 2019 przeprowadzono trzy szkolenia: 29 marca dla 23 nauczycieli szkół podstawowych, 25 czerwca dla 19 nauczycieli przedszkoli i 10 października dla 25 nauczycieli szkół ponadpodstawowych i burs.

### 3.3. Miejskie rozwiązania wspierające kompetencje nauczycieli i innych pracowników szkół i przedszkoli na przykładzie Krakowa

#### 3.3.1. Wprowadzenie

Na podstawie art. 70a ustawy Karta Nauczyciela w budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli - w wysokości 0,8% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli. Oznacza to, że także jednostki samorządu terytorialnego zobowiązane są organizować wsparcie nauczycieli i innych pracowników oświaty.

Ze środków na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, o których mowa w ust. 1, dofinansowuje się koszty udziału nauczycieli w seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach, szkoleniach, studiach podyplomowych oraz innych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli, koszty udziału nauczycieli w formach kształcenia nauczycieli prowadzonych przez szkoły wyższe i placówki doskonalenia nauczycieli, wspomaganie szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne i biblioteki pedagogiczne oraz koszty udziału nauczycieli w szkoleniach branżowych.

W Krakowie w 2019 r. z dofinansowań, udzielonych na łączną kwotę ponad 1 mln zł, skorzystało 572 nauczycieli<sup>59</sup>. Wysokość refundacji kosztów doskonalenia ponoszonych przez nauczycieli jest zróżnicowana w zależności od typu i kierunku doskonalenia zawodowego – może wynosić od 40 do 95 procent. Na liście priorytetowych kierunków, którym przysługuje najwyższe dofinansowanie znajduje się obecnie 20 pozycji, w tym nauczanie języka obcego języka polskiego jako obcego i prowadzenie zajęć z edukacji wielokulturowej i międzykulturowej - dofinansowanie w obu przypadkach wynosi 85 procent. W pierwszym półroczu 2019 r. z dofinansowań skorzystało 303 nauczycieli pracujących w samorządowych szkołach i placówkach. Miasto przeznaczyło na to ponad 495 tys. zł. Większość nauczycieli kształciła się na kierunkach priorytetowych – m.in. 14 osób – do nauczania języka polskiego jako obcego. W drugim półroczu 2019 r. dofinansowania na kwotę ponad 516 tys. zł trafiły do 269 nauczycieli<sup>60</sup>.

Gmina miejska Kraków organizuje także procesowe wspomaganie szkół, przedszkoli i placówek. Zadania realizują poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W roku szkolnym 2019/2020 są to Specjalistyczna Poradnia Wczesnej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej oraz Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi<sup>61</sup>. Wsparcie obejmuje między innymi działania pomocowe w zakresie rozwiązywania trudności i problemów oraz działania rozwojowe w zakresie zwiększania kompetencji nauczycieli i podniesienia jakości pracy przedszkola/szkoły/placówki. W ramach tej formy wsparcia organizowane są między innymi sieci, spośród których w roku szkolnym 2019/2020 dwie powołane zostały w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi: sieć dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji, wielokulturowości i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego oraz sieć dla asystentów międzykulturowych.

Cykl warsztatów i szkoleń obejmujących problematykę edukacji wielo- i międzykulturowej dla nauczycieli organizowany był także w ramach szkoleń rad pedagogicznych. Inicjatorem była w tym przypadku Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna dla dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi, która

---

<sup>59</sup>[https://www.krakow.pl/aktualnosci/235671,34,komunikat.nauczyciele\\_szkola\\_sie\\_przy\\_wsparciu\\_miasta.html?\\_ga=2.147441598.840496818.1576618915-2021564738.1558033354](https://www.krakow.pl/aktualnosci/235671,34,komunikat.nauczyciele_szkola_sie_przy_wsparciu_miasta.html?_ga=2.147441598.840496818.1576618915-2021564738.1558033354) (dostęp: 12 XII 2019).

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup>[https://portaledukacyjny.krakow.pl/aktualnosci/232799,1812,komunikat,wspomaganie\\_rozwoju\\_przedszkoli\\_szkol\\_i\\_placowek\\_przez\\_poradnie\\_specjalistyczne\\_w\\_roku\\_szkolnym\\_2019\\_2020.html](https://portaledukacyjny.krakow.pl/aktualnosci/232799,1812,komunikat,wspomaganie_rozwoju_przedszkoli_szkol_i_placowek_przez_poradnie_specjalistyczne_w_roku_szkolnym_2019_2020.html) (dostęp: 12 XII 2019).

patronuje również sieci współpracy dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji, wielokulturowości i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego. Tematyka spotkań dotyczyła pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji w klasie ogólnej. Poradnia była także inicjatorem i realizatorem seminariów i konferencji poświęconych wybranym aspektom edukacji w szkole i przedszkolu wielokulturowym, które organizowała we współpracy z doradcą metodycznym ds. wielokulturowości w roku 2018 i 2019 w ramach wspomaganie rozwoju szkół i w sieciach współpracy i samokształcenia:

- Włącz różnorodność. Wielokulturowość w polskiej szkole (seminarium dla nauczycieli szkół krakowskich, kwiecień 2018)
- Dialog i współpraca międzykulturowa (konferencja, maj 2018)
- Włącz różnorodność. Wielokulturowość w polskim przedszkolu (seminarium dla nauczycieli przedszkoli w Krakowie, czerwiec 2018)
- Szkoła wielokulturowa - wyzwania, potrzeby, możliwości (konferencja, listopad 2018)

Największą aktywnością w zakresie szkolenia nauczycieli w interesującym nas obszarze wykazała się Urszula Majcher-Legawiec – doradca metodyczny ds. wielokulturowości. Tematyka spotkań realizowanych w ramach zadań doradcy dotyczyła m.in.:

- metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego,
- dostosowywania materiałów edukacyjnych do potrzeb ucznia/uczennicy z doświadczeniem migracji,
- komunikacji międzykulturowej w wielokulturowym wielojęzycznym środowisku.

W ramach działań doradczych U. Majcher -Legawiec przeprowadziła dziesiątki konsultacji w szkołach i przedszkolach, w których uczestniczyli nauczyciele i inni szkolni specjaliści oraz rodzice. Jeszcze w trakcie pełnienia obowiązków doradcy metodycznego opracowała także innowację programowo-metodyczną dla przedszkoli, zatytułowaną „Wsparcie kompetencji metodycznych nauczycieli przedszkola w obszarze pracy z dziećmi dwujęzycznymi i ich rodzinami”, której wdrożenia podjęły się dwa przedszkola publiczne i jedno niepubliczne. Wdrożenie innowacji w przedszkolu może podnieść jakość pracy w grupach przedszkolnych, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie i/lub dzieci polskie powracające z migracji poprzez wsparcie kompetencji metodyczne nauczycieli w zakresie nauczania języka polskiego dzieci, dla których pierwszym językiem jest język inny niż polski. Dzięki zaprojektowanym szkoleniom metodycznym, innowacja umożliwiła:

1. pogłębienie wiedzy nauczycieli na temat prawidłowości rozwojowych dziecka dwujęzycznego (perspektywa psycholingwistyczna),
2. pogłębienie wiedzy nauczycieli na temat specyfiki komunikacji dziecka dwujęzycznego,
3. wsparcie kompetencji metodycznych nauczycieli w zakresie pracy z dzieckiem dwujęzycznym,
4. wsparcie kompetencji ogólnych nauczycieli w zakresie pracy w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym, w szczególności w zakresie pracy z rodziną dziecka dwujęzycznego.

### *3.3.2. Studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*

Z informacji otrzymanych przez nauczycieli wynika, że najchętniej korzystają oni z tych form doskonalenia zawodowego, którym towarzyszy otrzymanie nowych kwalifikacji. W Krakowie studia podyplomowe z przygotowujące do nauczania języka polskiego jako obcego można podjąć w trzech instytucjach: Uniwersytecie Pedagogicznym, Uniwersytecie Jagiellońskim i w Krakowskim Instytucie Rozwoju Edukacji (KIRE).

**Uniwersytet Jagielloński** – dwusemestralne studia podyplomowe „Nauczanie języka polskiego jako obcego” prowadzone są przez Centrum Języka i kultury Polskiej w Świecie i przeznaczone dla absolwentów studiów filologicznych, którzy chcą uzyskać dodatkową specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Zajęcia wyposażają słuchaczy i słuchaczki w wiedzę na temat:

- gramatyki języka polskiego jako obcego,
- podstaw nauczania języka z perspektywy glottodydaktyki,
- zaburzeń mowy w perspektywie dwujęzyczności.

Przygotowują do:

- nauczania wszystkich podsystemów języka,
- nauczania literatury i kultury polskiej,
- planowania działań dydaktycznych,
- kontroli wyników nauczania.

W ramach zajęć słuchacze i słuchaczki przygotowują się do pracy z dorosłymi i dziećmi. Obserwują i prowadzą zajęcia z cudzoziemcami uczącymi się w Centrum.

**Krakowski Instytut Rozwoju Edukacji** – studia podyplomowe (składające się z dwóch modułów) przygotowujące do wykonywania zawodu lektora języka polskiego, przeznaczone dla absolwentów filologii polskiej 1. i 2. stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich, neofilologii i innych studiów społeczno-humanistycznych 1. i 2. stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich oraz dla absolwentów studiów niehumanistycznych, w tym czynnych zawodowo nauczycieli, a także cudzoziemców, którzy ukończyli filologię polską (za granicą). W ramach zajęć słuchacze i słuchaczki przygotowują się do prowadzenia kursów językowych dla dzieci i dorosłych. W ramach studiów uczestniczą m.in. w konwersatoriach i wykładach przygotowujących do:

- nauczania wszystkich sprawności,
- nauczania literatury, kultury i historii polskiej,
- oceniania wyników nauczania.

Słuchacze i słuchaczki odbywają także praktyki w szkołach/klasach dwujęzycznych.

**Uniwersytet Pedagogiczny** – dwusemestralne studia podyplomowe kierowane głównie do absolwentów studiów filologicznych i humanistycznych posiadających przygotowanie pedagogiczne – nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi; w ramach studiów słuchacze i słuchaczki zaznajamiają się m.in. z:

- metodami i technikami uczenia języka w różnych kontekstach edukacyjnych (kursach językowych dla dorosłych, klasie szkolnej, w której uczą się razem uczniowie i uczennice dobrze i słabo znające język polski, grupie przedszkolnej),
- procesami uczenia się i nabywania języka,
- problematyką związaną z dwujęzycznością,
- zasadami oceniania i certyfikacji;
- problematyką pracy w środowisku kulturowym,
- metodami i technikami uczenia o kulturze polskiej.
- metodami nauczania zdalnego.

Słuchacze i słuchaczki obserwują i prowadzą lekcje języka polskiego jako obcego, w których uczestniczą dorośli i dzieci. Mają także okazję przyglądać się zajęciom zdalnym oraz je przygotowywać dla polskich dzieci za granicą.

Krakowski Wydział Edukacji oferuje wsparcie wszystkim nauczycielom, którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje, uczestnicząc w studiach podyplomowych z nauczania języka polskiego jako obcego. Z danych uzyskanych z Wydziału Edukacji wynika, iż największe zainteresowanie tą formą kształcenia można było zaobserwować w roku 2017. W kolejnych latach liczba wniosków zmniejszyła się. W latach 2017-2019 studia podyplomowe

z nauczania języka polskiego jako obcego zostały w Krakowie dofinansowane kwotą 277 707 zł.

Tabela 5. Dofinansowanie studiów z nauczania języka polskiego jako obcego.

Kierunek studiów	Nauczanie języka polskiego jako obcego					
Rok	2017		2018		2019	
	I półrocze	II półrocze	I półrocze	II półrocze	I półrocze	II półrocze
Liczba złożonych wniosków	49	13	29	23	15	17
Liczba pozytywnie rozpatrzonych wniosków	48	12	24	23	14	16
Kwota dofinansowania	116 423 zł	16 106 zł	44 795 zł	44 036 zł	22 326 zł	34 021 zł

Źródło: Wydział Edukacji Urzędu Miasta Krakowa.

Na podobnych warunkach nauczyciele mogli skorzystać z dofinansowania studiów w zakresie edukacji międzykulturowej, jednak, jak informuje Wydział Edukacji, nie wpłynął żaden wniosek dotyczący finansowania takich studiów<sup>62</sup>.

W latach 2017-2019 studia podyplomowe ukończyło 137 krakowskich nauczycieli. Większość z nich to poloniści, nauczyciele pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczyciele języków obcych. Do rzadkości wśród słuchaczy należą nauczyciele innych przedmiotów humanistycznych i ścisłych, co może świadczyć o ich słabej świadomości związanej z uczeniem uczniów z doświadczeniem migracji. Przede wszystkim o nieświadomianiu sobie faktu, że szczególnie w przypadku uczniów słabo znających język polski, każdy nauczyciel jest nauczycielem języka polskiego, a znajomość metod i technik pracy z takimi uczniami ma ogromny wpływ na ich edukacyjną przyszłość.

<sup>62</sup> Oferta takich studiów została stworzona w Katedrze Porównawczych Studiów Cywilizacji UJ oraz w Instytucie Studiów Międzykulturowych UJ. Ze względu na brak wystarczającej ilości zainteresowanych, studia nie zostały uruchomione w oby wymienionych jednostkach.

### 3.3.3. *Kursy, warsztaty, konsultacje organizowane poza systemem doskonalenia nauczycieli*

Nauczyciele w Krakowie mogli uczestniczyć w krótkich kursach i szkoleniach na temat uczenia dzieci z doświadczeniem migracji. W ramach współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej organizowała je Fundacja im. Mikołaja Reja wraz z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Uniwersytetu Pedagogicznego. Uwaga prowadzących i uczestników koncentrowała się wokół pracy nad rozwojem języka edukacji szkolnej jako tej odmiany, która otwiera uczniom dostęp do wiedzy.

W ciągu trzech kolejnych lat (2017, 2018 i 2019) w ramach projektu „W polskiej szkole” realizowanego w ramach zadania publicznego MEN „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym” Fundacja im. Reja zrealizowała w Krakowie cztery konferencje nt. edukacji wielo- i międzykulturowej, w których wzięło udział 443 nauczycieli i pracowników oświaty oraz szkolenia i warsztaty, w których wzięło udział 894 nauczycieli i pracowników oświaty. Partnerem organizacyjnym wydarzeń był Wydział Polityki Społecznej i Zdrowia w ramach programu „Otwarty Kraków”. W wyniku realizacji projektu „W polskiej szkole” powstały pierwsze w Polsce materiały dydaktyczne dla uczniów z doświadczeniem migracji oraz przewodniki metodyczne dla nauczycieli. Autorkami publikacji są dr hab. prof. UP Małgorzata Pamuła-Behrens oraz dr hab. prof. UP Marta Szymańska. Ostatni rok realizacji projektu zakończył się opracowaniem pakietu edukacyjnego, na który składa się program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w oddziałach przygotowawczych wraz z przykładowymi scenariuszami lekcji przedmiotowych dla oddziału przygotowawczego<sup>63</sup>.

Z inicjatywy organizatora konferencji przygotowano i opublikowano przy wsparciu finansowym Urzędu Miasta Krakowa tom pokonferencyjny „Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne” pod red. P. E. Gębała. Publikacja, która ukazała w roku 2018 w nakładzie 1000 egz., kolportowana była nieodpłatnie wśród nauczycieli krakowskich szkół i przedszkoli.

W latach 2018-2019 Urząd Miasta Krakowa zrealizował przy współpracy z British Council międzynarodowy projekt Mutual Understanding, Respect and Learning (MURAL) i przeszkolił 62 osoby - nauczycieli i pracowników oświaty oraz aktywistów miejskich, przeprowadzając dwie edycje czterdziestogodzinnych szkoleń z zakresu edukacji wielo-

---

<sup>63</sup> Wszystkie materiały dostępne są nieodpłatnie na stronie [www.fundacjareja.eu](http://www.fundacjareja.eu).

i międzykulturowej<sup>64</sup>. Realizacja tego projektu zainicjowała w Krakowie działania wspierające edukację międzykulturową. Przeszkoleni nauczyciele, którzy w swoim środowisku szkolnym zrealizowali projekty wielo- i międzykulturowe odebrali w grudniu 2019 roku tytuły LEW - Lider Edukacji Wielokulturowej, a szkoły i instytucje, w których pracują nagrodzeni - tytuł LIS - Lider Innowacji Społecznej. Łącznie zrealizowano w Krakowie ponad 30 projektów społecznych wzmacniających postawy otwarte, wzajemne zrozumienie, szacunek i atmosferę do dialogu i porozumienie w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.

Na osobną uwagę zasługują działania podejmowane przez Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL oraz Fundację „Zustricz”. Obie organizacje realizują projekty i działania wspierające kompetencje nauczycieli i na rzecz edukacji wielokulturowej w szkołach (INTERKULTURALNI PL) oraz bursach i internatach (Zustricz). Nauczycieli, rodziców i samych uczniów wspiera także konsultant ds. edukacyjnych współpracujący z Punktem Informacji dla Cudzoziemców działającym w Krakowie od maja 2018 roku<sup>65</sup>. Nie można więc powiedzieć, że krakowscy nauczyciele nie mieli okazji pogłębiać swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji.

---

<sup>64</sup> Projekt współfinansowany przez Komisję Europejską w ramach programu „Prawa, równość i obywatelstwo” (Rights, Equality and Citizenship programme).

<sup>65</sup> Punkt Informacyjny dla Obcokrajowców to zadanie publiczne współfinansowane przez gminę miejską Kraków i realizowane przez pięć organizacji pozarządowych: Fundację Współpracy Polsko-Ukraińskiej U-Work, która jest liderem projektu, Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja, Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL, Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych oraz Fundację One World One Heart.



## 4. Rekomendacje - w zakresie wsparcia kompetencji międzykulturowych uczniów, dzieci z przedszkoli, nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji

### 4.1. Zarządzanie edukacją w sytuacji migracji – organizacja pracy przedszkoli i szkół oraz wsparcie kompetencji pracowników systemu edukacji.

1). Ustalenie priorytetów i działań oraz przygotowanie długoterminowego, etapowego planu wsparcia organizacji pracy przedszkoli i szkół oraz wsparcie kompetencji pracowników systemu edukacji w zakresie pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów, które wskazane zostały jako istotne w raporcie:

- wsparcia pracowników systemu edukacji w zakresie dydaktyki języka edukacji szkolnej oraz ich kompetencji interkulturowych,
- organizacji pracy z uczniami z doświadczeniem migracji: oddziałów przygotowawczych,
- stałego, długoterminowego wsparcia językowego i kulturowego, wsparcia w rozwijaniu języka pierwszego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

*Określenie priorytetów i działań pozwoli na ustalenie celów, ocenę kosztów związanych z tym przedsięwzięciem, ocenę ryzyka na poszczególnych etapach. Zaplanowane działania ułatwią gospodarowanie ograniczonymi zasobami finansowymi i skierowanie ich tam, gdzie są one najbardziej potrzebne z punktu widzenia polityki miejskiej. Włączenie do opracowania planu ekspertów, dyrektorów, nauczycieli i pracowników oświaty (pedagogów i psychologów szkolnych, logopedów) usprawni współpracę na etapie wdrażania i wpłynie pozytywnie na rezultaty.*

2). Zbudowanie oraz testowanie prototypu krakowskiego modelu skutecznego wsparcia dla nauczycieli oraz pracowników oświaty (pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów) pracujących z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. Technika *Design Thinking*. Działanie Wydziału Edukacji wspólnie z badaczami i badaczkami zajmującymi się edukacją i integracją uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. Model powinien być oparty o stan aktualnej wiedzy, możliwość realnego etapowego wdrożenia, angażujący dyrektorów, nauczycieli, pracowników oświaty, wspierający procesy samokształcenia.

*Stworzenie krakowskiego modelu skutecznego wsparcia dla nauczycieli oraz pracowników oświaty (pedagogów szkolnych, psychologów szkolnych i logopedów) pracujących z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji wpłynie pozytywnie na*

*wizerunek miasta jako nowoczesnego i otwartego, a przede wszystkim sprawnie i skutecznie zarządzającego różnorodnością. Może także wpłynąć na lepszą dystrybucję środków finansowych przeznaczonych na edukację i integrację osób z doświadczeniem migracji.*

3). Gmina krakowska powinna powołać w Referacie ds. Wielokulturowości Wydziału Polityki Społecznej i Zdrowia koordynatora ds. zbierania danych statystycznych będących w posiadaniu innych Wydziałów. W szczególności powinny być pobierane dane z wydziałów meldunkowych urzędu, gdyż zawierają one informacje o kraju pochodzenia, płci, wieku oraz okresie pobytu, w tym rodzaju pobytu na terytorium RP. Dane te mogłyby zatem być samodzielnie wykorzystane do opisu oraz ustrukturyzowania informacji na temat cudzoziemców osiedlających się na terenie gminy czasowo lub stale.

Na podstawie art. 450 ust. 2 pkt 1 ustawy o cudzoziemcach szczegółowe dane statystyczne gromadzone w poszczególnych rejestrach przez Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców mogą być pozyskane przez jednostkę samorządu terytorialnego o ile uzasadni ona potrzebę pozyskania tych danych wykonywaniem zadań publicznych. Rekomenduje się, aby gmina miejska Kraków występowała co roku do Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o przekazanie danych dotyczących wieku, płci, narodowości, obywatelstwa, daty wjazdu i okresu pobytu osób, które uzyskały wizę w celu nauki lub dokument pobytowy w celu nauki, a także tych, którzy uzyskali dokument w związku z pobytem ich rodziców. Urząd mógłby również z systemu „Pobyt” uzyskać szczegółowe informacje o mobilności migrantów.

4). W Wydziale Edukacji należy powołać referat ds. edukacji w wielokulturowym środowisku szkolnym, projektów edukacyjnych i europejskich, który wspierałby szkoły oraz uczniów migrujących i ich rodziny oraz planował i organizował doskonalenie nauczycieli w zakresie kompetencji międzykulturowych i metodycznych niezbędnych do pracy w szkole wielokulturowej oraz pozyskiwał i organizował realizację w trybie zadań publicznych projektów antidyskryminacyjnych i poprawiających bezpieczeństwo dzieci, młodzieży w polskiej szkole.

5). Gmina w dalszych badaniach dotyczących sfery powszechnej edukacji szkolnej powinna zwracać się w trybie rocznym do dyrektorów podległych jej placówek oraz szkół niepublicznych, celem uzyskania szczegółowych informacji statystycznych na temat dzieci cudzoziemskich uczęszczających do krakowskich przedszkoli, szkół

podstawowych i ponadpodstawowych, także według kategoryzacji statystycznych obejmujących podstawowe dane demograficzne oraz dotyczące używanych języków ojczystych.

6). Stale narastający odsetek dzieci z doświadczeniem migracyjnym w krakowskich placówkach szkolnych i przedszkolnych, w tym ponad dwukrotny wzrost liczby dzieci przedszkolnych wymaga wprowadzenia odpowiedniego systemu zarządzania migracjami w środowisku lokalnym oraz zapewnienia narzędzi oraz osób kompetentnych do rozwiązywania tego rodzaju problemów. Wymaga to aktualizacji i korekty Programu „Otwarty Kraków”, w którym do tej pory kwestie edukacji nie zostały w należyty sposób ujęte i zoperacjonalizowane na poszczególne działania instytucji miejskich, choćby w zakresie zapewnienia dodatkowych lekcji języka polskiego, tworzenia oddziałów przygotowawczych, zatrudniania i szkolenia asystentów międzykulturowych, ale też pozyskiwania wiedzy o uczniach cudzoziemskich oraz ich problemach i potrzebach.

7). Należy organizować doroczne seminaria z udziałem dyrektorów placówek, w których przebywają dzieci cudzoziemskie celem identyfikacji problemów, jakie wynikają z pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. W szczególności miasto winno być zainteresowane rozwiązaniem problemu dzieci przebywających w Polsce bez opieki i zakwaterowanych w krakowskich bursach i internatach, gdyż ich sytuacja społeczno-prawna naraża je na problemy związane z wykluczeniem, niedostosowaniem społecznym a nawet demoralizacją.

8). Należy kontynuować współpracę pomiędzy jednostkami miejskimi a organizacjami pozarządowymi oraz grupami i instytucjami mniejszościowymi lub imigranckimi celem wypracowania, wsparcia oraz rozwoju dobrych praktyk w dziedzinie integracji. Istotne jest aby miasto inwestowało w rozwój kompetencji nauczycieli, np. poprzez wsparcie lub instytucjonalizację Akademii Kompetencji Międzykulturowych, gdyż prowadzi to zawsze do uppełnomocnienia samych migrantów.

9). Wskazane jest podjęcie inicjatywy legislacyjnej, mającej na celu:

- uspołnienie zapisów prawa oświatowego - ustawy i rozporządzenia - tak, aby jednoznacznie określić zadania asystenta międzykulturowego (pomoc dziecka vs. pomoc nauczyciela),
- ustalenie pozycji zawodowej, zadbanie o prestiż zawodu - w chwili obecnej AM to pomoc nauczyciela (w klasyfikacji stanowisk wymieniony jako stanowisko pomocnicze i obsługi); pracownikiem samorządowym zatrudnionym na podstawie Kodeksu pracy, zgodnie z obowiązującym prawem powinna być osoba posiadająca obywatelstwo polskie, tymczasem - jak wynika z przeprowadzonych badań - oczekiwania wobec AM i rzeczywiste potrzeby wskazują, że realizowane przez AM zadania zbliżone są do zadań pracowników pedagogicznych oraz, że doskonale w tej roli sprawdzają się cudzoziemcy niekoniecznie posiadający obywatelstwo polskie,
- zmniejszenie wymiaru czasu pracy bez zmniejszenia wymiaru zatrudnienia (na wzór nauczycielskiego pensum) - wśród zadań AM dominują zadania wymagające bezpośredniego kontaktu z ludźmi, AM pracują w warunkach dużej ekspozycji społecznej, narażeni są na wpływ tych samych bodźców, co nauczyciel - praca w tych warunkach w wymiarze czasowym określonym w Kodeksie pracy sprzyja szybkiemu wypaleniu zawodowemu,
- stabilizację zatrudnienia AM - obecnie AM podpisuje umowę na 12 miesięcy, co związane jest z prawem ucznia do pomocy asystenta właśnie przez 12 miesięcy; AM nie ma pewności, że umowa ta zostanie przedłużona - może to osłabiać jego motywację do doskonalenia zawodowego, nie służy jakości pracy szkoły i jest nieracjonalne w przypadku, kiedy organ prowadzący będzie realizował działania wspierające kompetencje AM polegające np. na organizacji szkoleń i innych form wsparcia kompetencji zawodowych; fakt ten nie sprzyja także działaniom długoterminowym, które w systemie edukacji mają dużo większe znaczenie, niż akcje i działania incydentalne,
- wdrożenie rozwiązań antydyskryminacyjnych, jeśli idzie o prawo do nauki języka polskiego i pomocy AM - w chwili obecnej prawo do w/w form pomocy wynika z przesłanek administracyjnych (posiadane obywatelstwo) a nie merytorycznych (stopień znajomości języka polskiego) i w nierówny sposób traktuje obywateli polskich powracających z zagranicy i cudzoziemców na niekorzyść tych pierwszych,
- zmiany formuły oddziału przygotowującego: obecnie uczniowie nieznający języka polskiego uczą się go w oddziale przygotowawczym będąc jednocześnie

zobowiązani do realizacji podstawy programowej w języku, którego nie znają - sytuacja ta jest przykładem rozwiązania wprowadzającego do systemu fikcję, w której źle się odnajdują i uczniowie i nauczyciele,

- ustalenie prawa nauczycieli uczących uczniów z doświadczeniem migracji do dodatku za warunki trudne - obowiązkowo w oddziale przygotowawczym, fakultatywnie (w zależności od poziomu znajomości języka przez ucznia) w oddziale ogólnodostępnym,
- ustalenie trybu rekrutacji na stanowisko AM i wymagań podstawowych i dodatkowych oraz wykazu obowiązków w sposób z uwzględnieniem zasad otwartego i konkurencyjnego naboru, w tym także gwarantujący rozgraniczenie obowiązków AM od obowiązków nauczyciela,
- stworzenie systemu wsparcia dziecka z doświadczeniem migracji w przedszkolu w szczególności w obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym (np. w zakresie nauczania języka polskiego), bez względu na to, czy jest realizowane w szkole czy w przedszkolu,
- wprowadzenie możliwości zatrudniania asystentów międzykulturowych w bursach i internatach, w których mieszkają uczniowie migrujący,
- zainicjowanie zmian w zakresie dostosowań programowych i wymagań egzaminacyjnych oraz uznania języka polskiego jako języka obcego dla uczniów cudzoziemskich, dzięki czemu mogliby być oni zwolnieni z drugiego języka obcego.

#### 4.2. Zadania nadzoru pedagogicznego wobec potrzeb wielokulturowego środowiska edukacyjnego.

1). Powołanie na stałe metodyka odpowiedzialnego za tematykę edukacji i integracji uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.

*Metodyk dobrze znający zagadnienia edukacji i integracji migrantów jest, jak pokazano w niniejszym badaniu, stałym wsparciem dla zarządzających edukacją, nauczycieli, pracowników oświaty i uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji. To ważne, aby w mieście wspierającym różnorodność taka funkcja istniała na stałe. Osoba ta mogłaby być także cennym współpracownikiem Wydziału Edukacji.*

2). Szkolenia dla metodyków i wizytatorów dotyczących problematyki edukacji i integracji uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji ze szczególnym

uwzględnieniem problematyki integracji, adaptacji, akwizycji języka drugiego oraz konsekwencji społecznych słabej znajomości języka edukacji szkolnej i słabej integracji. Włączenie do tego działania ekspertów oraz metodyków i wizytatorów.

*Lepszy nadzór w zakresie edukacji i integracji uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji może wpłynąć na polepszenie jakości oferowanego przez system wsparcia. Dobrej jakości edukacja i integracja przynoszą długofalowe korzyści społeczne.*

3). W zakresie procedur edukacyjnych w Krakowie:

- opracowanie jednolitej dla wszystkich szkół procedury przyjęcia do szkoły ucznia z doświadczeniem migracji, w tym pakietu dokumentów koniecznych do wypełnienia i przedstawienia podczas przyjmowania,
- opracowanie pakietu powitalnego w możliwie wielu językach,
- opracowanie procedury pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia nie mówiącego po polsku, w tym rozwiązań pokonujących barierę językową (np. stała współpraca z organizacjami pozarządowymi, które mogłyby odpłatnie świadczyć wsparcie językowe i merytoryczne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych),

4). Opracowanie systemu wspomagania uwzględniającego problematykę różnorodności kulturowej i każdej innej w szkole oraz opracowanie systemu monitorowania procesów związanych z wielokulturowym środowiskiem edukacyjnym, w tym. np. stworzenie i stałą aktualizację bazy asystentów międzykulturowych,

5). Opracowanie odrębnych procedur dla uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie tych zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych, które mają charakter interwencji kryzysowej i wsparcia w sytuacji trudności wynikających z migracji, w tym przede wszystkim zapewnienie wsparcia w języku migranta.

#### 4.3. Procesowe wspomaganie rozwoju szkoły w kierunku szkoły międzykulturowej – propozycje rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych

1). W zakresie organizacji pracy w obszarze edukacji podjęcie działań mających na celu:

- stworzenie lokalnej bazy AM, która będzie w sposób ciągły weryfikowana i aktualizowana - ten prosty instrument pozwoli na racjonalne gospodarowanie zasobami i np. po wygaśnięciu dwunastomiesięcznej umowy o pracę kierowanie

wykwalfikowanych AM do tych szkół, w których pojawiła się potrzeba ich zatrudnienia,

- utworzenie interdyscyplinarnej grupy roboczej w celu sformułowania założeń do katalogu zadań i obowiązków asystentów opracowanie katalogu zadań AM - wymagają tego zarówno względy organizacyjne, jak i potrzeba profesjonalizacji stanowiska pomocy nauczyciela z zadaniami AM,
- stałe monitorowanie potrzeb szkół wynikających z przyjmowania do szkół uczniów z doświadczeniem migracji,
- opracowanie nowych rozwiązań formalnych w celu osadzenia kompetencji tej grupy w strukturach szkolnych i nadania AM adekwatnego do ich roli prestiżu zawodowego,
- opracowanie adekwatnego do zadań wymiaru zatrudnienia, liczby i rodzaju obowiązków, pozycji zawodowej oraz zachowania racjonalnych proporcji liczby zatrudnionych asystentów do liczby uczniów objętych ich opieką.

## 2). W zakresie wsparcia kompetencji zawodowych AM:

- opracowanie programu wsparcia kompetencji zawodowych AM z uwzględnieniem pokoleniowych wymiarów życia i wartości,
- stworzenie sieci wsparcia i samodoskonalenia AM prowadzonej przez odpowiednio do tego przygotowanego koordynatora,
- uwzględnienie potrzeb asystentów międzykulturowych zarówno w koncepcji wspomagania pracy szkół, jak i koncepcji doskonalenia zawodowego, którego beneficjentami w chwili obecnej mogą być jedynie pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w oświacie publicznej - opracowanie długofalowego systemu wsparcia kompetencji AM w formie szkoleń, warsztatów, wizyt studyjnych itp.

## 3). W zakresie promocji i budowy wizerunku miasta i edukacji otwartej na różnorodność:

- zainicjowanie kampanii społecznej mającej na celu budowanie pozytywnego wizerunku AM tworzących nową jakość w wielokulturowym środowisku edukacyjnym, na przykład poprzez wskazanie płynących z zatrudnienia AM korzyści tak dla środowiska zawodowego nauczycieli i innych pracowników oświaty, jak i uczniów i rodziców oraz szerzej rozumianych korzyści społecznych; budowanie wizerunku AM opartego na kompetencjach i zaufaniu społecznym,

- stworzenie miejskiego zespołu/biura wspierającego edukację wielokulturową, w którym zatrudnione zostaną osoby z doświadczeniem w pracy w tym zakresie, które podejmą się między innymi takich zadań, jak:
  - zadania zbudowania modelu edukacji międzykulturowej w Krakowie,
  - wypracowania modelu procesowego wspomaganie szkół w rozwoju ku szkole wielokulturowej,
  - wsparcia metodycznego nauczycieli i AM,
  - wsparcia organizacyjnego dyrektorów i innych miejskich jednostek oświatowych (poradnie pp, bursy),
  - stworzenia bazy asystentów,
  - monitorowania potrzeb szkół w zakresie edukacji międzykulturowej.
- podjęcie stałej współpracy z Akademią Kompetencji Międzykulturowych, platformą edukacyjną łączącą teoretyków i praktyków, powołaną z inicjatywy organizacji pozarządowych w grudniu 2019 roku.



## Bibliografia

- Bandura A., *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris 2015.
- Bieg przez płotki. Bariery na drodze do integracji migrantów w Polsce*, red. A. Mikulska, H. Patzer, Warszawa 2012.
- Błeszyńska K. M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Toruń 2011, s. 181–190.
- Błeszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych. Perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, [online]  
[http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/documents/doc\\_204.pdf](http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/documents/doc_204.pdf) , 14 XI 2019.
- Bulandra A., Kościótek J., *O relacji między systemowym a społecznym obliczem ksenofobii w Polsce*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 40: 4(154) 2014.
- Bulandra A., Kościótek J., *Rola współpracy organizacji pozarządowych z samorządem lokalnym w kształtowaniu polskiej polityki integracyjnej - dobre praktyki*, [w:] *Integracja imigrantów w Polsce. Doświadczenia, wyzwania, perspektywy*, red. L. Janiszewska, A. Sakson, E. Subocz, Olsztyn 2018.
- Boba M., Michłowicz M., *O różnych sposobach oceny jakości pracy szkoły* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M. K. Szmigel, Toruń 2010, s.337-343
- Budzeń H., *Wybrane zagadnienia i problemy z pedagogii*, Bielsko-Biała, 2009
- Day Ch., *Od teorii do praktyki: rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.
- Deklaracja prezydentów o współdziałaniu miast Unii Metropolii Polskich w dziedzinie migracji*, Unia Metropolii Polskich,  
<https://www.metropolie.pl/wp-content/uploads/2017/07/Tekst-deklaracji-UMP-z-30-czerwca-2017.pdf> , 15 XII 2019.
- Desimone L. M., Porter A. C., Garet M. S., Yoon K. S., Birman B. F., *Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 2002, Vol. 24, nr 2, s. 81-112.
- Dussault M., Villeneuve P., Deaudelin C., *L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale*, „Revue des sciences de l'éducation” 2001, Vol. XXVII, nr 1, s. 181-194, [online]  
<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2001-v27-n1-rse369/000313ar.pdf> , 11 XI 2019.

- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003
- Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. E. Gębał, Kraków 2018.
- Eurostat, *Residence permits for non-EU citizens*, news release, 166/2018 - 25 October 2018, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9333446/3-25102018-AP-EN.pdf/3fa5fa53-e076-4a5f-8bb5-a8075f639167> , 20 VIII 2019.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej*, Warszawa 2015, [online] [https://eige.europa.eu/docs/78\\_PL.pdf](https://eige.europa.eu/docs/78_PL.pdf), 23 XI 2019.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Warszawa 2015, [online] [https://eige.europa.eu/docs/78\\_PL.pdf](https://eige.europa.eu/docs/78_PL.pdf), 5 XI 2019.
- Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- Gore J., Lloyd A., Smith M., Boew J., Ellis H., Lubans D., *Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds*, „Teaching and Teacher Education” 2017, Vol. 68, s. 99-113.
- Gorozidis G., Papaioannou A. G., *Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations*, „Teaching and Teacher Education” 2014, Vol. 39, s.1-11.
- Goullier F., Carré-Karlinger C., Orlova N., Roussi M., *PEPELINO – Europejskie Portfolio dla studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wielojęzyczność i międzykulturowość w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 2019, [online] <https://www.ore.edu.pl/2019/06/pepelino-europejskie-portfolio-dla-studentow-i-nauczycieli-wychowania-przedszkolnego/>, 80 IX 2019.
- Grzymała-Moszczyńska H., Durlak J., Szydłowska P., Grzymała-Moszczyńska J., 2016, *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, 2016, nr 1.
- Guskey T. R., *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks 2000.
- Guskey T. R., *Professional Development and Teacher Change*, „Teaching and Teacher Education” 2002, vol. 8, s. 381-391.

- Guskey T. R., Yoon K. S., *What works in Professional Development?*, „Phi delta kappan” 2009, vol. 90, nr 7, s. 495-500.
- Hajduk-Gawron W., 2018. *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*. „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22), [online] <http://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/Hajduk-Gawron-Wioletta.pdf>, 11 XI 2019.
- Imigranci. Między izolacją a integracją*, red. M. Buchowski, J. Schmidt, Poznań 2012.
- Integracja cudzoziemców w Polsce i Europie. Perspektywa lokalna*, red. B. Roźnowski, T. Sieniow, Lublin 2013.
- Integrating immigrant children into schools in Europe*, Eurydice. The Information Network on Education in Europe, Bruksela 2004.
- Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2011.
- Kostrzewa, Z., Stpiczyński, T., *Zeszyt metodologiczny. Migracje Ludności. Aspekty badania migracji wykorzystywane przy opracowywaniu bilansów ludności*, Główny Urząd Statystyczny, 2018.
- Kozakoszczak A., *Asystentka międzykulturowa/asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*, Seria "Z teorią w praktykę", nr 3, Warszawa 2015.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, [online] [https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43\\_ORE\\_PN\\_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ\\_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwjowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwjowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf), 10 X 2019.
- Kurbegovic D., *A Survey Study Examining Teachers' Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Students*, 2016, [online] <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/36592>, 11 XI 2019.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Warszawa 2008.

- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Łuniewska M., Kołak J., Kacprzak A., Białecka-Pikul M., Haman E., Wodniecka-Chlipalska Z., *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, [w:] *Głos – Język – Komunikacja*, red. A. Myszk, E. Oronowicz-Kida Rzeszów 2015.
- Majcher-Legawiec U., *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole” 2017 nr 1.
- Majcher-Legawiec Urszula, *Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej* [w:] „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII*”, Kraków 2016.
- Między jednością a wielością : integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów w Polsce*, red. A. Grzymała-Kazłowska, Warszawa 2008.
- Mikulska A., *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1.
- Mikulska A., *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Warszawa 2010, [online] [http://beta.hfhr.pl/wp-content/uploads/2015/10/HFPC\\_rasizm\\_w\\_polsce.pdf](http://beta.hfhr.pl/wp-content/uploads/2015/10/HFPC_rasizm_w_polsce.pdf), 18 X 2019.
- Mikulska A., Tu K., *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P.E. Gębał, Kraków 2017.
- Murzyn M., Nogiec J., *Deklarowane wartości w opinii przedstawicieli wybranych pokoleń* [w:] „*Zeszyty Naukowe Szkoły Bankowej we Wrocławiu*”, R. 15, Nr 3.
- Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o wydawaniu wiz pracowniczych obywatelom Ukrainy*, notatka prasowa z 15 marca 2018 roku, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-wydawaniu-wiz-pracowniczych-obywatelom-ukrainy.html>, 15 XI 2019.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- OECD Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris 2005, [online] <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, 1 XII 2019.
- Pamuła-Behrens M., Hannel-Brzozowska A., *Osobowość nauczycieli a praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*, „*Studia Edukacyjne*” 2017, nr 46, s.169-191.

- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, Kraków 2018.
- Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013.* 20.X 2019 *Raport z badań*, [online] <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-talis-2013.pdf>, 20.X 2019.
- Pomoc Społeczna dla Uchodźców*, Najwyższa Izba Kontroli, , Informacja o wynikach kontroli KPS-4101-006-00/2014, Warszawa 2015.
- Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Warszawa 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, Dz. U. z 2015 roku, poz. 1214.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, Dz. U. z 2017 roku, poz. 1611.
- Równe traktowanie w szkole wielokulturowej*, red. K. Kubin, E. Pogorzała, Warszawa 2015.
- Sąsiedzi czy intruzi? O dyskryminacji cudzoziemców w Polsce*, red. W. Klaus, Warszawa 2010.
- Smolbik-Jęczmień A., *Podejście do pracy i kariery zawodowej wśród przedstawicieli generacji X i Y – podobieństwa i różnice*, s. 91. Artykuł dostępny w bibliotece online <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=110289> ,12 XII 2019.
- Sprawozdanie z realizacji programu „Otwarty Kraków” za rok 2018*, Urząd Miasta Krakowa, Kraków 2019.
- Stańczak J. (red.), *Demographic situation in Poland up to 2018. Families creation and dissolution*, Statistical Analyses - Central Statistical Office, Warszawa 2019.
- Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M., *Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010, s. 56-66
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1.
- Szybura A., *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2008.
- Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I., *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington 2007.
- Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*, red. A. Górny, Kraków-Warszawa 2017.

- Ustawa o działalności porządku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2013 roku, tj. z 15 marca 2019 roku (Dz. U. z 2019, poz. 688).*
- Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990 roku, tj. 22 lutego 2019 r. (Dz. U. z 2019, poz. 506).*
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, tj. z dnia 21 maja 2019 roku, Dz. U. z 2019 r., poz. 1148.*
- Wiśniewska E., Ciesielska B., Nauczyciel kreatorem postaw (anty)dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym 2018, T. 10, s. 217-252.*
- Wysieńska K., Wencel K., Status, tożsamość dyskryminacja. O (nie)równym traktowaniu imigrantów w Polsce, Warszawa 2013.*
- Znajewska A., Stańczak J., et al., Population. Size and Structure and Vital Statistics in Poland by Territorial Division in 2018. As of December 31, Statistical Information and Elaborations – Central Statistical Office, Warszawa 2019.*
- Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350, 2014.*