

A FOREIGN PUPIL IN A POLISH SCHOOL. THEORETICAL AND RESEARCH ASSUMPTIONS

UCZEŃ CUDZOZIEMSKI W POLSKIEJ SZKOLE. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-BADAWCZE

ABSTRACT

From 24 years Poland gives shelter to refugees under the Geneva Convention of 1951 on refugee status and under the New York Protocol of 1967. Due to globalization, which causes mass migration, more and more immigrants come to Poland searching of safety and better living conditions. This article aims to reflect on the question of whether Polish teacher is prepared to work with the alien minors in school and whether it has cultural and intercultural competences. The article consists of two parts. In the first part the analysis of statistical data concerning the number of foreign pupils in Polish schools (divided into provinces) was done from the school year 2001/2002 to 2013/2014. This part also consists of law regulations knowledge associated with the education of the “Culturally different” children in the other cultural and educational institutions in Poland. The second part consists of characteristics of the teachers’ and headmasters’ competence and the difficulties they encounter in their work. In this part has been cited partial results of research based on qualitative interviews conducted by the author in 2011–2014 with teachers who teach foreign children in schools in Warsaw. It was also given an example of “good practice” schools that have developed their own methods of working with the immigrant students.

STRESZCZENIE

Polska od 24 lat udziela schronienia uchodźcom w rozumieniu Konwencji Genewskiej z 1951 roku, dotyczącej statusu uchodźcy, i Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku. W związku z globalizacją, która powoduje masowe migracje, do Polski przyjeżdża coraz więcej imigrantów w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszych warunków do życia. Celem artykułu jest refleksja nad zagadnieniem, czy polski nauczyciel jest przygotowany do pracy z dziećmi cudzoziemskimi w szkole i czy posiada kompetencje kulturowe i międzykulturowe. Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej z nich dokonana została analiza danych statystycznych, dotycząca liczby uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach (z podziałem na województwa) od roku szkolnego 2001/2002 do 2013/2014, oraz wprowadzono regulacje prawne związane z edukacją dzieci innych kulturowo w polskich placówkach oświatowych. Druga część składa się z charakterystyki dotyczących kompetencji nauczycieli, dyrektorów szkół i pedagogów oraz trudności, jakie napotykają oni w swojej pracy. W części tej zostały przytoczone także częściowe wyniki badań oparte na wywiadach jakościowych przeprowadzonych przez autorkę w latach 2011–2014 z nauczycielami uczącymi dzieci cudzoziemskie w szkołach warszawskich. Podany został także przykład „dobrej praktyki” szkół, które wypracowały własne metody pracy z uczniem imigrantem.

KEYWORDS: *the number of foreign students in Polish schools, teachers' competences, school legislation, the difficulties of immigrant students in Polish schools*

SŁOWA KLUCZOWE: *liczba uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole, kompetencje nauczycieli, prawo oświatowe, trudności uczniów imigrantów w polskiej szkole*

WPROWADZENIE

Polska dopiero od niedawna (w porównaniu z krajami Europy Zachodniej) udziela schronienia uchodźcom w rozumieniu Konwencji Genewskiej z 1951 roku, dotyczącej statusu uchodźcy, i Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku. We wrześniu 1991 roku została podpisana Konwencja Genewska i od tego czasu datuje się napływ imigrantów starających się o nadanie statusu uchodźcy w naszym kraju. W latach 90. XX wieku o taki status starali się głównie obywatele państw afrykańskich i azjatyckich, w których toczyła się wojna lub panowało bezprawie, a ludność cywilna była prześladowana z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub poglądów politycznych. W tych latach dużo wniosków pochodziło także od obywateli Bośni i Hercegowiny oraz z Armenii. Od 2000 roku datu-

je się duży napływ obywateli Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej. Związane jest to głównie z dwiema wojnami czeczeńsko-rosyjskimi, które toczyły się w latach 1994–1996 oraz 1999–2000. Mimo iż działania zbrojne dawno się skończyły, nadal największą grupą osób starających się o status uchodźcy są właśnie Czeczeni. Obecnie drugą co do wielkości grupą osób przyjeżdżających do Polski w poszukiwaniu bezpieczeństwa są obywatele Ukrainy, a trzecią – Gruzji. Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców w 2014 roku 6621 osób złożyło wnioski o nadanie statusu uchodźcy. Natomiast w pierwszej połowie 2015 roku 91% wniosków o status uchodźcy (2157) złożyli obywatele Federacji Rosyjskiej, narodowości czeczeńskiej oraz 82% wniosków (1345) obywatele Ukrainy. Należy się jednak spodziewać, że sytuacja w ciągu najbliższych miesięcy może ulec zmianie i Polska będzie zobligowana – przez dyrektywy UE dotyczące rozmieszczenia nielegalnych imigrantów – do przyjęcia uchodźców pochodzących z krajów afrykańskich przyływających na łodziach (tzw. *boat people*) do Europy (obecnie głównie na włoską Lampedusę).

Wśród uchodźców dużą grupę stanowią dzieci, które wraz z rodzinami oczekują w ośrodkach dla cudzoziemców na nadanie statusu uchodźcy. Dzieci te, zgodnie z polskim prawodawstwem, mają prawo (i obowiązek) nauki. Powstaje więc pytanie: czy polska szkoła jest przygotowana do pracy z uczniem odmiennym kulturowo? Czy nauczyciele mają potrzebne im kompetencje do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)? W niniejszym opracowaniu używam terminów: „dzieci/uczniowie cudzoziemscy”, „dzieci/uczniowie imigranci”, „dzieci/uczniowie odmienni kulturowo”, „dzieci/uczniowie inni kulturowo”, „dzieci z kontekstem migracyjnym”, mając na uwadze dzieci urodzone w innym kraju niż Polska [Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice), s. 3; Grünberger, Kyriazopoulou, Soriano, 2009, s. 8–10].

UCZNIOWIE ODMIENNI KULTUROWO W POLSKIEJ SZKOLE – DANE STATYSTYCZNE

Dane dotyczące uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach zaczęły być gromadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dopiero od roku szkolnego 2001/2002. Wcześniej dzieci, które nie miały świadectwa szkolnego

go lub dokumentu potwierdzającego uczęszczanie do szkoły za granicą, nie były przyjmowane do polskiej szkoły, mogły jedynie uczyć się języka polskiego w ośrodku dla uchodźców. Obecnie dane takie gromadzone są przez System Informacji Oświatowej (SIO). W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele opracowań dotyczących liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, ale często są one niepełne i różnią się między sobą, ponieważ nie ma oficjalnych statystyk publikowanych przez MEN, dotyczących liczby takich dzieci w szkołach. Autorzy publikacji samodzielnie starają się dotrzeć do takich informacji z kuratoriów oświaty czy bezpośrednio z MEN w ramach prowadzonych różnych projektów czy badań. Mimo pewnych nieścisłości postaram się przybliżyć liczbę dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach i placówkach oświatowych. Szacuje się, że w roku szkolnym 2001/2002 w polskich szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych uczyło się 4765 uczniów. W roku szkolnym 2002/2003 uczyło się 4752 osób; w roku 2003/2004 – 5970 uczniów; w roku 2004/2005 – 6085, w roku 2005/2006 – 5211 uczniów (Gmaj, 2009, s. 5), a w roku szkolnym 2006/2007 – 3618 uczniów cudzoziemskich (w tym dzieci i młodzieży było 3357 oraz 261 dorosłych), co stanowiło 0,06% całej populacji szkolnej (stan na 30 września każdego roku) (Todorowska-Sokolowska, 2010, s. 3). Z danych tych wynika, że na przestrzeni sześciu lat liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach wahała się między 3618 a 6085 osób. UNICEF (2013, s. 58–60) podaje bardziej szczegółowe dane dotyczące liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach (i placówkach oświatowych) z podziałem na typy szkół i na status prawny uczniów. I tak: w roku szkolnym 2010/2011 (stan prawny na 30.09.2011 r.) w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjalnych uczyło się (z wyłączeniem uczniów korzystających z dodatkowej nauki języka polskiego i z zajęć wyrównawczych) 4021 dzieci cudzoziemskich (w tym: w przedszkolach 1179; w szkołach podstawowych 1992 i w gimnazjach 850). Uczniów, którym udzielono ochrony czasowej na terytorium RP, było 63 (w tym: w przedszkolu 10; w szkole podstawowej 39; w gimnazjum 14). Uczniów uprawnionych do nauki wynikającej z umów międzynarodowych było 86 (w tym: w przedszkolu 19; w szkole podstawowej 48 i w gimnazjum 19). Uczniów obcokrajowców korzystających z nauki języka i kultury kraju pochodzenia było 103 (w tym: w przedszkolu 20; w szkole

podstawowej 52; w gimnazjum 31). Uczniów, którzy posiadają Kartę Polaka – 104 (w tym: w przedszkolu 23; w szkole podstawowej 46; w gimnazjum 35). Uczniów, którym nadano status uchodźcy – 118 (w tym: w przedszkolu 28; w szkole podstawowej 61; w gimnazjum 29). Uczniów, którym udzielono zgody na pobyt tolerowany – 168 (w tym: w przedszkolu 42; w szkole podstawowej 92; w gimnazjum 34). Uczniów, którym udzielono ochrony uzupełniającej – 188 (w tym: w przedszkolu 24; w szkole podstawowej 144; w gimnazjum 20). Dzieci osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy było 427 (w tym: w przedszkolu 64; w szkole podstawowej 270; w gimnazjum 93). Uczniów, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium RP – 548 (w tym: w przedszkolu 136; w szkole podstawowej 302; w gimnazjum 110). Uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi pochodzącymi z krajów UE – 979 (w tym: w przedszkolu 297; w szkole podstawowej 542; w gimnazjum 140). Uczniów, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony – 1178 (w tym: w przedszkolu 257; w szkole podstawowej 599; w gimnazjum 322). Z danych tych wynika, że najwięcej dzieci uczyło się w szkołach podstawowych i w przedszkolach. Najwięcej było uczniów, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony oraz pochodzących z krajów UE. Ciekawie wygląda również liczba uczniów w poszczególnych województwach i miastach. W roku szkolnym 2006/2007 liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach ze względu na podział na województwa przedstawiała się następująco: najwięcej osób uczyło się w szkołach województwa mazowieckiego (1506), podlaskiego (304), lubelskiego (185), dolnośląskiego (166), zachodniopomorskiego (157), śląskiego (156), małopolskiego (133), pomorskiego (132), wielkopolskiego (126), kujawsko-pomorskiego (109) i łódzkiego (105). Najmniejszą liczbę uczniów (poniżej 100) zanotowano w województwach: podkarpackim (81), lubuskim (58), warmińsko-mazurskim (56), opolskim (51) i świętokrzyskim (32). Razem w polskich szkołach uczyło się 3357 uczniów cudzoziemskich. Najwięcej dzieci niebędących obywatelami polskimi uczęszcza do szkół i placówek oświatowych w Warszawie. Jak pokazują dane, w roku szkolnym 2008/2009 (stan na 30.09.2009 r.) dzieci i młodzieży cudzoziemskiej było: w przedszkolach – 336; w szkołach podstawowych – 803; w gimnazjach – 407; w liceach ogólnokształcących –

286; w liceach profilowanych – 1; w technikach – 19; w zasadniczych szkołach zawodowych – 1; w szkołach policealnych (ponadgimnazjalnych) – 80; w policealnej szkole artystycznej – 13; w czteroletniej szkole muzycznej I stopnia – 1; w sześcioletniej szkole muzycznej I stopnia – 6; w sześcioletniej szkole muzycznej II stopnia – 2; w sześcioletniej ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia – 1; w dziewięcioletniej ogólnokształcącej szkole baletowej – 1; w Kolegium Pracowników Służb Społecznych – 1. Razem do szkół warszawskich uczęszczało 1958 osób (Szelewa, 2010, s. 30–31). Liczba dzieci uczęszczających do polskich szkół w danym roku związana jest m.in. z liczbą osób, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy i oczekują na decyzję w ośrodku dla uchodźców. W 2013 roku, który był rekordowy pod tym względem, złożono ponad 15 tysięcy wniosków. W roku szkolnym 2012/2013 i 2013/2014 liczba wszystkich dzieci cudzoziemskich uczęszczających do polskich przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych, szkół podstawowych i średnich wzrosła do ponad 7500 (Fihel, 2014, s. 8).

REGULACJE PRAWNE DOTYCZĄCE UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH W POLSKIEJ SZKOLE

Prawo jednostki do nauki gwarantują przepisy międzynarodowe, takie jak m.in. Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r. – art. 2 (Dz.U. z 1995 r. nr 36, poz. 175), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. – art. 13 (Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 169), Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. – art. 28 i 29 (1) (Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526) oraz Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r. – art. 14 (Dz. Urz. UE z 2010 r. C.83). W Polsce wszystkie dzieci mają prawo do nauki, co gwarantuje im Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483). Artykuł 70 (1–2) mówi, iż:

1. „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”.

Uczniowie cudzoziemscy przebywający na terytorium RP (niezależnie od swojego statusu prawnego) mają także prawo (i obowiązek) do nauki i opieki w polskich przedszkolach i szkołach. W polskim systemie oświatowym istnieją dwa podstawowe dokumenty, które regulują *stricte* prawo dzieci cudzoziemskich do nauki. Jest to Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). Artykuł 94a ustawy mówi o tym, iż cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach. Mają także prawo do bezpłatnej nauki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Natomiast w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach, publicznych zakładach kształcenia nauczycieli i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych mogą odpłatnie korzystać m.in.: 1) obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Stowarzyszenia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu; 2) osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji; 3) osoby, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 4) osoby posiadające ważną Kartę Polaka; 5) osoby, dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych; 6) osoby, którym nadano status uchodźcy, oraz członkowie ich rodzin; 7) osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany; 8) osoby, którym udzielono zgody na pobyt ze względów humanitarnych, oraz członkowie ich rodzin; 9) oso-

by, którym udzielono ochrony uzupełniającej, oraz członkowie ich rodzin; 10) osoby korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 11) osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej; 12) członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

Dzieci cudzoziemskie nieznające języka polskiego lub znające go na niewystarczającym poziomie mogą skorzystać z dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych oraz z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez okres 12 miesięcy. Przy czym łączny wymiar tych zajęć nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Ponadto uczniom cudzoziemskim zagwarantowana jest pomoc osoby władającej językiem kraju jej pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy. Paragraf 19 rozporządzenia MEN (o którym była mowa wyżej) gwarantuje również uczniom cudzoziemskim możliwość nauki języka i kultury kraju pochodzenia:

§ 19. 1. „Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych co najmniej 7 osób.

2. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo”.

Cudzoziemcy korzystają z nauki i opieki we wszystkich typach publicznych przedszkoli i szkół do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej na warunkach dotyczących obywateli polskich.

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Zasada III Deklaracji 2037 (XX) w sprawie rozpowszechniania wśród młodzieży ideałów pokoju, wzajemnego szacunku i zrozumienia między narodami, uchwalona przez Zgromadzenie ONZ w dniu 7 grudnia 1965 r. (Symonides, 1980), mówi, że: „Młodzież powinna być wychowywana w po-

czuciu godności i równości wszystkich ludzi, bez względu na ich rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub wyznanie oraz w szacunku dla podstawowych praw człowieka i dla prawa narodów do samostanowienia” (s. 267). Wychowanie takie wymaga od współczesnego nauczyciela rozumienia ważności i wartości edukacji międzykulturowej w szkole wielokulturowej. W zglobalizowanym świecie, w którym kultury przenikają się nawzajem, a ludzi nie dzielą granice – państwowe, komunikacyjne, czasoprzestrzenne, od nauczycieli wymagane jest ciągle podnoszenie kwalifikacji zawodowych i kompetencji kulturowych. Według Barbary Dobrowolskiej (2010) kompetencje kulturowe nauczycieli:

To rodzaj osobowościowych i profesjonalnych dyspozycji i zdolności pozwalających na umiejętne i społecznie konstruktywne kreowanie postaw uczniów niezależnie od różnic kulturowych, kierowanie procesami wychowania i kształcenia z zachowaniem poczucia tożsamości kulturowej podmiotu oddziaływań edukacyjnych i jednoczesnym wzbogacaniem go o elementy kultury obcej. To szczególnie rodzaj pedagogicznych umiejętności łączących postawy otwartości i tolerancji, szacunku dla odmienności i zdolności do łączenia sprzeczności wynikających z kulturowych wzorców, kodów komunikacyjnych i perspektyw postrzegania świata (s. 221).

Nauczyciel w Unii Europejskiej powinien odznaczać się umiejętnością pracy w klasie wielokulturowej oraz umiejętnością współpracy z rodzicami uczniów i z organizacjami lokalnymi w celu ich integracji ze środowiskiem, w którym żyją i mieszkają. Od nauczycieli pracujących z dziećmi wywodzącymi się z różnych kultur szczególnie wymagana jest wiedza pedagogiczno-psychologiczna i międzykulturowa oraz wiedza o kraju pochodzenia ucznia i o jego sytuacji socjoekonomiczno-prawnej. Nauczyciel taki powinien cechować się umiejętnościami intrapersonalnymi i interpersonalnymi oraz powinien być empatyczny, otwarty i gotowy na współpracę z uczniem „innym” – wyznającym inne wartości, o innym kodzie kulturowym i inaczej postrzegającym rzeczywistość społeczną (Jakubczak, 2010).

Amerykański badacz interakcji kulturowych – F. Casmir – wymienił cztery cechy modelu kompetencji komunikacyjnych (Korporowicz, 1997, s. 67–68). Zaliczył do nich:

- Otwartość w komunikacji i interakcji.
- Zdolność poszerzania kontekstualnych granic komunikacji.
- Zdolność pozytywnej odpowiedzi na działania innych ludzi.
- Zorientowanie ku przyszłości.

Według niego kompetencje te powiązane są z cechami osobowościowymi nauczyciela, takimi jak elastyczność poznawcza, wrażliwość kulturowa oraz świadomość względności wartości i postaw kulturowych (Korporowicz, 1997, s. 67–68). Nauczyciel powinien cechować się kulturową empatią. Według R.G. Harveya (Melosik, 1998, s. 741) istnieją trzy etapy jej rozwoju, przy czym najważniejsza z nich dla współczesnego nauczyciela jest umiejętność funkcjonowania w kulturze globalnej oraz posiadanie zdolności uczenia się ról społecznych występujących w odmiennych kulturach. Natomiast K. Błężyńska (2006) mówiąc o wrażliwości kulturowej, uważa, że nauczyciel powinien odznaczać się świadomością wielości systemów kulturowych, świadomością własnej kultury oraz „zdolnością i gotowością zaakceptowania odmiennych światopoglądów i punktów widzenia” (s. 10). Z kolei B. Śliwerski (2005) mówi o empatii międzynarodowej (transnarodowej), która polega na umiejętności rozumienia innego człowieka znajdującego się w specyficznej dla siebie sytuacji kulturowej oraz rozpoznania w niej podobieństw i różnic w stosunku do własnej kultury (s. 294). Reasumując, nauczyciela powinna obowiązywać zasada $3 \times L$ (*long life learning*), czyli kształcenie się/uczenie się przez całe życie (Sielatycki, 2015) w celu sprostanania wymaganiom i oczekiwaniom stawianym mu przez społeczeństwo demokratyczne oparte na pluralizmie kulturowym.

BADANIA DOTYCZĄCE KOMPETENCJI NAUCZYCIELI UCZĄCYCH DZIECI CUDZOZIEMSKIE W POLSKIEJ SZKOLE

Aby nauczyciele byli wyposażeni w odpowiednią wiedzę i umiejętności sprzyjające nawiązaniu relacji z uczniem odmiennym kulturowo, muszą mieć możliwości uczestniczenia w różnych warsztatach, kursach i konferencjach na tematy różnorodności kulturowej i społecznej. Takie szkolenia organizują różne podmioty działające na terenie województw. Wymienić tu można m.in. spotkania i szkolenia organizowane przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, np. „Kształcenie dzieci i młodzieży cudzoziemców.

Realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki” (2009); „Uczeń odmienny kulturowo w szkole” (2010); „Pomoc psychologiczna w sytuacji interwencji kryzysowej”; „Wielokulturowość w szkole”; „Wielokulturowość w przedszkolu”; „Jak uczyć dzieci tolerancji, akceptacji i otwartości” (Górska, 2011, s. 29). Innym przykładem są projekty skierowane do nauczycieli realizowane przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy oraz Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES), m.in. opracowanie pakietu edukacyjnego dla nauczycieli z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego „Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia” czy wydanie publikacji „Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi” (wspólnie z Polskim Forum Migracyjnym). Ponadto Biuro organizowało wiele projektów finansowanych z funduszy europejskich, m.in. projekt „Caerdydd – Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację”; projekt „Integracja kreatywna”; projekt „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!”; projekt „Tutorzy Młodych Uchodźców – pilotaż” czy projekt „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście” (Gospodarczyk, Bernacka-Langier, Tylkowska-Majcher, 2012, s. 8–11). W czerwcu 2009 roku zostały przeprowadzone badania w ośrodkach doskonalenia nauczycieli przez Pracownię Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji), które dotyczyły szkoleń doskonalących kompetencje nauczycieli w zakresie realizowania spójności społecznej – integracji uczniów z innymi kręgów kulturowych w polskich szkołach. Z wysłanych 56 ankiet do wszystkich ośrodków i ich oddziałów otrzymano 28 z nich z 13 województw (oprócz woj. opolskiego, pomorskiego i świętokrzyskiego). Jak pokazały wyniki badań, tylko w województwie śląskim realizowane były szkolenia na temat umiejętności psychospołecznych, w tym m.in. rozwiązywania konfliktów czy zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Szkolenia na temat praw człowieka, praw dziecka i praw ucznia w szkole prowadzone były w dwóch województwach: łódzkim i śląskim. Z kolei szkolenia na temat edukacji o mniejszościach narodowych w Polsce, doradztwa metodycznego dla nauczycieli języków mniejszości narodowych i etnicznych prowadzone

były w czterech województwach: małopolskim, podlaskim, warmińsko-mazurskim i wielkopolskim. Natomiast szkolenia dotyczące edukacji wielokulturowej, tolerancji, stereotypów i uprzedzeń oraz integracji uczniów z innych kultur organizowane były w pięciu województwach: mazowieckim, podlaskim, śląskim, warmińsko-mazurskim i wielkopolskim. Z badań tych wynika, że tylko nauczyciele z województwa śląskiego brali udział w szkoleniach o różnej tematyce. Natomiast nauczyciele z sześciu województw (dolnośląskiego, kujawsko-pomorskiego, lubelskiego, lubuskiego, podkarpackiego i zachodniopomorskiego) nie brali udziału w żadnym z wymienionych szkoleń (Todorowska, Jakubczak, 2009). W pomoc nauczycielom poprzez organizowanie różnych szkoleń i warsztatów zaangażowane są także organizacje pozarządowe, m.in.: Polska Akcja Humanitarna, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Stowarzyszenie Vox Humana, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Centrum Inicjatywy Międzykulturowych, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Fundacja Ocalenie czy Centrum Wolontariatu w Lublinie.

Mimo iż w ostatnich latach coraz więcej jest organizowanych dla nauczycieli różnych szkoleń i kursów, to nadal istnieje deficyt w przygotowaniu pedagogów do pracy z uczniami imigrantami (Szymanek, 2012). O niedostatecznym ich przygotowaniu świadczą chociażby badania przeprowadzone w 2009 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Celem badań była diagnoza sytuacji szkolnej dzieci cudzoziemskich, a przedmiotem – rozpoznanie sytuacji szkolnej tych dzieci w percepcji pracowników placówek oświatowych. Badania te objęły swym zasięgiem warszawskie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, do których chodzili uczniowie cudzoziemscy z 54 krajów i z trzech republik kaukaskich. Jak wynika z badań, większość dyrektorów szkół uznała, że obecność ucznia cudzoziemskiego w szkole stanowi problem i zagrożenie dla szkolnej społeczności, a ich mniejsza liczba uznała, że jest to zadanie i wyzwanie dla szkoły. Ponadto dyrektorzy stwierdzili, że największa dostępność do pomocy i wsparcia nauczycieli w pracy z uczniem cudzoziemskim jest ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych, a najmniejsza ze strony ośrodków pomocy społecznej, urzędów samorządu lokalnego, organizacji pozarządowych oraz instytucji konsularnych i wyznaniowych (Błęszyńska, 2010, s. 25–33). Jako najbardziej pożądane (ale deficytowe) formy wspar-

cia wymienili programy doskonalenia nauczycieli i pedagogów szkolnych, opracowanie poradników i przewodników metodycznych oraz doskonalenie przepisów prawnych dotyczących sytuacji uczniów imigrantów w polskiej szkole. Natomiast nauczyciele za największe problemy wynikające z kształcenia ucznia cudzoziemskiego w szkole uznali trudności organizacyjne (m.in. wolniejsze tempo pracy na lekcji całej klasy czy konieczność dostosowania wymagań wynikających z podstawy programowej do ucznia obcokrajowca) oraz opiekuńczo-wychowawcze (m.in. brak integracji z polskimi rówieśnikami). Większość z nich uznała, że jest słabo przygotowana do pracy z uczniem odmiennym kulturowo i że największe wsparcie w tym zakresie otrzymuje od pedagoga i psychologa szkolnego, dyrektora szkoły i innych nauczycieli oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych (Błęszyńska, 2010, s. 50–79). Jeśli chodzi o pedagogów szkolnych, to za największe problemy związane z procesem integracji w przestrzeni szkoły uznali oni trudności w dostosowaniu się do reguł obowiązujących w szkole (np. spóźnienia), problemy emocjonalne, związane z nauką szkolną, w kontakcie z uczniami polskimi oraz problemy materialne. Pedagodzy szkolni uznali, że czują się słabo przygotowani do pracy z uczniem cudzoziemskim (Błęszyńska, 2010, s. 87–94). Z tego raportu wynika, iż kompetencje kadry pedagogicznej są niezadowalające i niewystarczające do pracy z uczniem cudzoziemskim, a najslabiej przygotowani są pedagodzy szkolni, którzy mają słaby kontakt z uczniami i niską wiedzę o problemach i potrzebach uczniów innych kulturowo (Błęszyńska, 2010, s. 111–112). Jest to dość niepokojące z uwagi na fakt, iż to oni najczęściej są wskazywani przez nauczycieli jako osoby niosące im pomoc i wsparcie w pracy z uczniem z kontekstem migracyjnym.

CZY POLSKI NAUCZYCIEL JEST PRZYGOTOWANY DO PRACY Z UCZNIAMI ODMIENNYMI KULTUROWO? REFLEKSJE Z BADAŃ WŁASNYCH

Badania przeprowadzone przeze mnie wśród nauczycieli potwierdziły tezę o niedostatecznym ich przygotowaniu merytoryczno-dydaktyczno-wychowawczym. W latach 2011–2014 przeprowadzone zostały badania dotyczące dzieci innych kulturowo w Polsce (pochodzących z Czeczenii, krajów arabskich i afry-

kańskich). Były one realizowane w ramach projektu badawczego we współautorstwie z dr Urszulą Markowską-Manistą. Jedną z części tych badań stanowiły wywiady skategoryzowane przeprowadzone wśród nauczycieli uczących dzieci inne kulturowo w warszawskich szkołach. W niniejszym opracowaniu odwołuję się tylko do wywiadów, które dotyczyły dzieci czeczeńskich i które zostały przeprowadzone przeze mnie w pięciu szkołach: w trzech gimnazjach i w dwóch szkołach podstawowych. Moimi respondentami było 19 osób: 14 nauczycieli, dwóch pedagogów szkolnych, dwóch psychologów szkolnych i jedna dyrektorka szkoły. Ze względu na możliwość rozpoznania osób w tym miejscu nie podaję nazw szkół. W projekcie, oprócz nauczycieli, badaniami zostali objęci także m.in. rodzice uczniów imigrantów, pracownicy socjalni, asystenci międzykulturowi oraz pracownicy organizacji pozarządowych (opracowanie dwóch monografii zawierających wyniki badań jest w trakcie realizacji).

Jak wynika z rozmów z nauczycielami, pomoc dotycząca pracy z dziećmi innymi kulturowo oferowana im była głównie ze strony różnych organizacji pozarządowych. Polegała ona przede wszystkim na tym, iż pracownik takiej organizacji przychodził do szkoły i w czasie rady pedagogicznej miał wykład na temat specyfiki pracy z uczniem cudzoziemskim. Niestety, jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, nie zawsze umiał doradzić, jak zachować się w konkretnej sytuacji. Pedagog pracująca w szkole podstawowej tak mówi:

W czasie jednej z rad pedagogicznych nauczyciele poprosili pracownika organizacji pozarządowych, który przyszedł do nas na szkolenie, o konkretne rady dotyczące m.in. tego, co zrobić, gdy uczeń cudzoziemiec nie odrabia lekcji. Pan prowadzący to spotkanie odpowiedział, że tak naprawdę nic nie można zrobić, bo dzieci nie ma kto w domu dopilnować.

Ponadto wsparcie nauczycieli w pracy z dziećmi uchodźcami polegało na tym, iż:

Gdy pojawiły się u nas dzieci czeczeńskie, to my, jako grono pedagogiczne, zostaliśmy przeszkoleni na temat pracy z dziećmi – uchodźcami. Mieliśmy jednego Czeczeńca, który przychodził do szkoły i opowiadał nam o uchodźcach. Była też pani, która w każdej klasie przeprowadzała zajęcia z dziećmi o sytuacji w krajach, w których toczy się wojna, m.in. w Czeczenii (nauczycielka ze szkoły podstawowej).

Inna nauczycielka dodaje:

Nas – nauczycieli też przygotowywano do pracy z dziećmi czeczeńskimi. Mieliśmy spotkania z psychologami i też z Czeczenem, który opowiadał nam trochę o kulturze i o swojej drodze uchodźczej. Było to dla mnie bardzo ciekawe.

Z kolei nauczycielka z gimnazjum, w której uczyła się duża grupa uczniów czeczeńskich, tak wspomina:

Przygotowujących spotkań to nie było. Po prostu pojawił się ośrodek dla uchodźców niedaleko naszej szkoły, to był nasz rejon i oni [uczniowie czeczeńscy – przyp. E.J.] trafili do naszej szkoły. Nikt nas nie pytał, czy chcemy czy nie, to było narzucone. Po prostu przyszedli już. Nie byliśmy do tego przygotowani jako nauczyciele, że nagle będziemy mieli uczniów, którzy w ogóle nie mówią po polsku, bo oni wtedy w ogóle nie mówili po polsku. Jedynym sposobem porozumiewania był język rosyjski, którego też wszyscy nauczyciele nie znali. Dlatego też musieli oni [uczniowie czeczeńscy – przyp. E.J.] szybko nauczyć się polskiego. Na początku komunikacja była trudna, uczniowie byli agresywni, a my nie mogliśmy dopytać, o co im chodzi. Nie mieliśmy żadnych materiałów ani pomocy dydaktycznych, żeby ich uczyć, a oni nic nie rozumieli. I tak siedzieli w tych klasach i rozmawiali ze sobą. I przychodzili albo nie.

I dalej:

Na początku ich pobytu nikt nie czuł się bezpiecznie: ani chłopcy czeczeńscy, ani polscy uczniowie, ani my – nauczyciele. Bo oni weszli do szkoły dużą grupą, z nożami. O byle co, od razu były konflikty.

Z wypowiedzi tych wynika, że przeszkolenie nauczycieli do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo polegało głównie na wykładach pracowników organizacji pozarządowych oraz na zapraszaniu przedstawicieli innych kultur, którzy opowiadali o życiu w ich kraju i o tym, jak być uchodźcą w Polsce. Tylko jedna z nauczycielek wspomina o kursie językowym, który skończyła w celu podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych potrzebnych do pracy z uczniami cudzoziemskimi:

W końcu ja z koleżanką zaczęłyśmy się szkolić i przychodziły do nas panie metodyczki z WCIES-u. Tam zrobiłam kurs Nauka języka polskiego jako obcego.

Wypowiedzi niektórych nauczycieli świadczą również o braku ich zainteresowania takimi szkoleniami i kursami organizowanymi na terenie szkoły:

Przychodzi do nas jedna organizacja, która prowadzi rozmowy z dziećmi o innych kulturach, ale nie wiem, jak się nazywa. Piąte i szóste klasy miały już kilka spotkań. To są kilkugodzinne zajęcia, więc odbywają się na 2–3 godzinach lekcyjnych. I one są cykliczne – chyba raz w miesiącu, ale nie wiem.

Jeszcze inna wypowiedź – tym razem psychologa w szkole podstawowej – pokazuje niejako ignorancję odnośnie do funkcjonowania dzieci uchodźców w szkole i ich problemów (także kulturowych):

Nie znam funkcjonowania kultury czeczeńskiej, mam tylko pobieżne informacje na ten temat. Nie wiem dokładnie, ilu mamy takich uczniów w naszej szkole.

Taka postawa może świadczyć o niechęci samych nauczycieli do otwartości i nawiązania kontaktu z dziećmi pochodzącymi z innej kultury. Warto jednak dodać, że część nauczycieli mówiła o swoim zaangażowaniu w pracę z uczniami cudzoziemskimi i poświęcaniu im wolnego czasu na rozmowę czy pomoc w odrabianiu lekcji. Zależało to jednak od samego nauczyciela i jego dobrych chęci do nawiązania kontaktu z uczniem. Z przeprowadzonych badań własnych wynika, iż polski nauczyciel nie jest przygotowany do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami odmiennymi kulturowo.

AUTORSKIE METODY PRACY Z DZIEĆMI CUDZOZIEMSKIMI – PRZYKŁAD DOBRZYCH PRAKTYK

Należy jednak podkreślić, że istnieją szkoły, które wypracowały własny, „autorski” model pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Stanowią przykład dobrej praktyki i pokazują, że dzięki zaangażowaniu dyrekcji i całej kadry pedagogicznej można wypracować metody pracy dydaktyczno-wychowawczej przyjaznej zarówno uczniowi cudzoziemskiemu, jak i polskim uczniom. Placówki te stanowią jednak wyjątek w polskiej rzeczywistości szkolnej i należy je traktować jako przykład, „że można coś zrobić” w celu poprawy jakości funkcjonowania (i samopoczucia) w przestrzeni szkolnej wszystkich „aktorów” biorących w niej udział i w zbudowaniu przyjaznego klimatu szkoły.

Próbie badań dotyczących pracy z uczniami innymi kulturowo pochodzącymi z Czechenii podjęła B. Dobrowolska (2010) w szkole podstawowej w Wohyniu i w Niemcach w województwie lubelskim. Miały one pokazać m.in. przygotowanie zawodowe nauczycieli pracujących z dziećmi o pochodzeniu migracyjnym w opinii samych respondentów. Badaniami objęto 47 osób. Jak pokazały wyniki badań, świadomość występowania i znaczenia różnorodności w klasie wielokulturowej wśród nauczycieli była znaczna. Przeszło 96% z nich wśród korzyści wymieniło możliwość „uczenia się innych kultur”, a 89% wskazało na „kształtowanie się postaw tolerancji i pozbywanie się stereotypów” wśród dzieci i młodzieży. Natomiast prawie 66% z badanych osób za istotną przesłankę uznało „nawiązywanie «zdrowych» społecznie relacji z przedstawicielami innych kultur”, a na „powstanie społeczeństwa wielokulturowego” zwróciło uwagę 51% z nich (s. 226). Na pytanie dotyczące kompetencji zawodowych do pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo 53% badanych nauczycieli uznało, że może/powinno poszerzać swoje kwalifikacje zawodowe z tym związane, a 58% badanych uznało swoje kompetencje i kwalifikacje zawodowe za wystarczające. Tylko 8,5% przyznało się, że czuje się niekompetentnymi w pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo. Natomiast przeszło połowa uznała, że praca z takim uczniem wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli, a nie tylko nauczyciela uczącego w danej klasie. Ci sami badani stwierdzili także, że polski nauczyciel jest przygotowany do pracy z takim uczniem (55%), a tylko 36% uznało, że nie jest. Z badań tych wyłania się optymizm nauczycieli dotyczący ich kompetencji w pracy z dziećmi odmiennymi kulturowo. Być może ma to związek z tym, iż m.in. szkoła w Niemcach posiada duże doświadczenie w pracy z uczniami (głównie czeczeńskimi), którzy pochodzą/pochodzili z pobliskiego ośrodka dla uchodźców (Dobrowolska, 2010, s. 221–223).

Praca z dziećmi ze SPE wymaga wiele zaangażowania, cierpliwości i wyrozumiałości ze strony nauczyciela. Trudności wynikające z obecności ucznia cudzoziemskiego, z jakimi musi mierzyć się on w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej, jest wiele. W literaturze przedmiotu najczęściej wymieniany jest brak znajomości języka polskiego przez uczniów cudzoziemskich, co może prowadzić do frustracji i zniechęcenia zarówno ucznia, jak i nauczyciela (Janu-

szewska, 2010). Nie znając języka polskiego lub znając go w niewystarczającym stopniu, uczeń nie partycypuje w lekcji, nudzi się i w konsekwencji przestaje chodzić do szkoły (lub jest w niej obecny, ale nie chodzi na lekcje). Taka sytuacja może powodować brak motywacji do nauki oraz brak wiary w osiągnięcie sukcesu, co i tak jest już utrudnione ze względu na fakt bycia „innym”, „obcym” i na trudności wynikające z procesu integracji w środowisku szkolnym. Kolejnymi trudnościami są niska frekwencja na lekcjach uczniów cudzoziemskich, konflikty i zachowania agresywne (wynikające z różnic kulturowych, ze stresu pourazowego i z szoku kulturowego) oraz brak zainteresowania rodziców uczniów cudzoziemskich postępami ich dzieci w nauce. Problemy takie mogą generować frustrację, niechęć i złość ze strony ucznia cudzoziemskiego z powodu „niedostosowania” i „niedopasowania” do szkolnych wymagań/wymogów oraz niechęć ze strony nauczyciela, który mimo swojego zaangażowania nie widzi rezultatów swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej (Kubin, 2011, s. 4–14). B. Dobrowolska (2013) tak podsumowuje:

Kultura kaukaska, doświadczenia wojenne, trauma, w której wielu z nich nadal trwa [uczniów uchodźców z Czeczenii – przyp. E.J.], brak perspektyw na przyszłość powodują, że ich społeczne funkcjonowanie w Polsce naznaczone jest izolacją, buntem, nierzadko agresją. Przejściowy charakter ich pobytu w Polsce i status uchodźcy nie pozostaje bez wpływu na edukację szkolną dzieci i ich stosunek do polskich rówieśników (s. 50–51).

PODSUMOWANIE

Pozostaje więc jeszcze raz postawić pytanie: czy polski nauczyciel jest przygotowany do pracy w klasie wielokulturowej i czy posiada kompetencje zawodowe do pełnienia funkcji nie tylko edukatora, ale także mentora i przewodnika dla dzieci i młodzieży po świecie pełnym różnorodności, złożoności znaczeń i kontekstów funkcjonowania oraz po świecie, w którym wartość, szacunek i godność człowieka są (i powinny być) dobrem najwyższym? Czy polski nauczyciel jest świadomy i gotowy, aby – jak głoszą cztery filary edukacji opracowane przez J. Delorosa (1998) – „uczyć się, aby wiedzieć” (*learning to know*), „uczyć się, aby działać” (*learning to do*), „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi” (*learning to live together*) oraz „uczyć się, aby być” (*lear-*

ning to be)? Te pytania, które według mnie są przyczynkiem do dalszej dyskusji, pozostawiam otwarte z nadzieją, że skłonią Czytelnika do refleksji nad stanem przygotowania polskich nauczycieli i polskiej oświaty do spotkania i dialogu z „innym”, który nie będzie (nie jest?) traktowany jako „obcy”, ale będzie traktowany jako „swój”, który odnajdzie swoje miejsce w społeczeństwie otwartym, tolerancyjnym i demokratycznym, jakim jest Polska.

Na koniec pragnę przytoczyć słowa J. Nikitorowicza (2002), który powiedział:

Szkoła i nauczyciel winni kształtować postawy otwartości wobec inności, tolerancję, zrozumienie, chęć poznania i współpracy, wytwarzać autentyczne zaangażowanie u wychowanków poprzez fascynację innymi kulturami i ludźmi, wdrażać do prowadzenia dialogu, w którym znajdą miejsce różne poglądy wyrażane bez obaw i lęku (s. 279).

I dalej: *Proces dialogu i doświadczania kultury obcej jest równocześnie procesem doświadczania i rozwoju kultury własnej* (Nikitorowicz, 2002, s. 279).

Literatura

- Błęszyńska, K.M. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły (Raport z badań)*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K.M. (2006). *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*. „Nowa Szkoła”, 5(643), s. 10.
- Dobrowolska, B. (2013). *Narodowościowo-etniczne aspekty edukacji w polskiej szkole. Inkluzja czy ekskluzja społeczna?* „Journal of Modern Science”, 1/16, s. 50–51. ISSN 1734-2031.
- Dobrowolska, B. (2010). *Odmiennosc kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 221, 226, 221–223). Łódź: Wydawnictwo UŁ. ISBN 9788375254075.
- Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki (raport)* (2013). Warszawa: UNICEF.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa)* (1998). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Fihel, A. (2014). *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*. „Biuletyn Migracyjny”, 49, s. 8.

- Gmaj, K. (2009). *Educational Challenges Posed by Migration to Poland (report prepared within the project EMILIE: A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges)* (CIT5-028205).
- Gospodarczyk, J., Bernacka-Langier, A., Tylkowska-Majcher, K. (2012). *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Górska, M. (2011). *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*. „Meritum”, 1(20), s. 29.
- Grünberger, A., Kyriazopoulou, M., Soriano, V. (2009). *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami (Raport końcowy)*. Odense: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci – imigrantów (raport)* (2009). Warszawa: Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Jakubczak, M. (2010, marzec). *Kompetencje nauczycieli w pracy z uczniami imigranckimi*. Referat wygłoszono na: *Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Januszewska, E. (2010). *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. ISBN 9788376115702.
- Korporowicz, L. (1997). *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (s. 67–68). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kubin, K. (2011). *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*. „Forum na rzecz Różnorodności Społecznej”. Seria „Z teorią w praktykę”, 1, s. 4–14.
- Melosik, Z. (1998). *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*. W: S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej: T. III, Księga Druga*, (s. 741). Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Nikitorowicz, J. (2002). *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* (s. 279). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 8373081518.
- Sielatycki, M. (2015). *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, s. 16–17 i 19. Pozyskano [28.04.2015] z <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf>.
- Symonides, J. (1980). *Wychowanie dla pokoju*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Szelewa, D. (2010). *Integracja a polityka edukacyjna (Raporty i Analizy)*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.
- Szymanek, Z. (2012). *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – wybór czy konieczność*. W: J. Horyń (red.), *Edukacja międzykulturowa – przełamywaniem barier społecznych w szkole*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 8373085823.
- Todorovska, V., Jakubczak, M. (2009). *Wynik badania ankietowego dotyczącego szkolenia z zakresu spójności społecznej – integracji uczniów z innych kręgów kulturowych w polskich szkołach (Raport z badań)*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Pozyskano [02.05.2015] z <http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Wynik%20badania%20ankietowego.pdf>.
- Todorovska-Sokolovska, V. (2010). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski (raport)*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

