



Aleksandra Gulińska

Alicja Kawka

**ELASTYCZNE METODY WPROWADZANIA DO SZKÓŁ DZIECI  
Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM –  
przykłady, praktyki**

Warszawa, grudzień 2014 r



LOKALNE MIĘDZYSEKTOROWE POLITYKI NA RZECZ INTEGRACJI IMIGRANTÓW - Projekt realizowany w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG oraz współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa.

## Charakterystyka migracji do Polski

Imigracja do Polski jest zjawiskiem nie tylko marginalnym, ale również nowym. Znaczący wzrost cudzoziemców przyjeżdżających i osiedlających się w Polsce przypada na lata 90., a przede wszystkim – dwie dekady XXI wieku. Niezależnie jednak od wzrostu liczby migrantów w ostatnich dwudziestu latach – nadal nie jesteśmy atrakcyjnym krajem jako kierunek migracji. Zasób imigrantów jest bardzo mały w porównaniu z całkowitą liczbą mieszkańców naszego kraju: stanowi on około 0,1 % ludności Polski. W całej Unii Europejskiej odsetek ten jest niższy tylko w Rumunii<sup>i</sup>.

Bliskość geograficzna pomiędzy krajem wysyłającym a docelowym, która niejednokrotnie wiąże się także z bliskością kulturową, wydaje się kluczową cechą współczesnych migracji do Polski. Do naszego kraju przybywają przede wszystkim obywatele państw byłego ZSRR oraz innych krajów europejskich, a znaczny odsetek pochodzi z państw bezpośrednio sąsiadujących z Polską. I tak 1/3 wszystkich cudzoziemców posiadających zezwolenie na pobyt w RP stanowią obywatele Ukrainy (ok. 38 tys.). Kolejne obywatelstwa według liczebności to: Wietnam (13 tys.), Rosja (12,5 tys.), Białoruś (11 tys.), Chiny (5 tys.), Armenia (4,5 tys.)<sup>ii</sup>.

Obecność Wietnamczyków w naszym kraju zaprzecza co prawda wskazanej powyżej regule o napływie do Polski przede wszystkim cudzoziemców z państw nieodległych geograficznie i kulturowo, jednak początki napływu obywateli Wietnamu wiążą się z wymianą studencką pomiędzy komunistyczną Polską i komunistycznym Wietnamem, której nasilenie przypadło na lata 70. i była zainicjowana z powodów politycznych.

Uchodźcy mieszkający w Polsce (albo cudzoziemcy mający inną formę ochrony lub będący w procedurze o nadanie statusu uchodźcy) są przede wszystkim obywatelami Federacji Rosyjskiej (przede wszystkim trzech republik: Czeczenii, Inguszetii i Dagestanu), Gruzji i od 2014 roku – Ukrainy<sup>iii</sup>.

Średnia liczba składanych wniosków o nadanie statusu uchodźcy w skali roku nie jest wartością wiele nam mówiącą - przez kilka lat było to 3 – 4 tysiące, aby w latach 2013-2014 wzrosnąć do kilkunastu w ciągu roku. Jednak w ośrodkach dla uchodźców mieszkają także

ludzie czekający na decyzję od kilku lat lub po readmisji z krajów zachodniej Europy. Istotniejsze się wydaje geograficzne rozmieszczenie tej grupy cudzoziemców – w zasadzie cudzoziemcy czekający na decyzję lub z przyznaną ochroną koncentrują się w kilku gminach – tam gdzie usytuowane są ośrodki, oraz w Warszawie i okolicznych miejscowościach (ze względu na szerszy dostęp do rynku pracy). Jednak obecność uchodźców, zazwyczaj kilkuset osób mówiących innym językiem i czasem inaczej wyglądających, szczególnie w małych wiejskich gminach, jest, w odbiorze lokalnych społeczności, zauważalna.

Każda z grup etnicznych preferuje nieco inny model strategii migracyjnej – w przypadku osób z Afryki i krajów Bliskiego Wschodu (ponad 80%) znacząca większość migrujących to samotni mężczyźni, w przypadku Ukraińców – będą to kobiety (najczęściej zostawiające rodzinę w kraju pochodzenia), natomiast jeśli chodzi o Czeczenów starających się o status uchodźcy – będą to przede wszystkim małżeństwa z kilkorgiem dzieci. Charakterystyczna dla każdej z tych grup sytuacja rodzinna oraz ich rozmieszczenie na terenie kraju daje nam sytuację, w której większość szkół nie doświadcza i nie zna problemu dzieci z doświadczeniem migracyjnym, a w kilkunastu placówkach (w miejscach koncentracji migrantów – w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz miejsc zamieszkania dużych grup Wietnamczyków) odsetek takich dzieci sięga nawet 50%<sup>iv</sup>.

#### Spotkania z przedstawicielkami szkół

Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej na początku roku szkolnego 2013/14 do polskich szkół uczęszczało 8174 dzieci cudzoziemskich. Jednak aby wyszukać jakkolwiek innowacyjne metody wprowadzania i integrowania dzieci migrantów zwróciłyśmy się do placówek położonych w bezpośrednim sąsiedztwie ośrodków dla uchodźców – jako szkół, które mierzą się z tym wyzwaniem na dużą skalę i nie tylko incydentalnie, ale stale i często od wielu lat.

Szkoła Podstawowa nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie przyjmuje dzieci cudzoziemców od połowy lat 90. – to znaczy od momentu otwarcia przy sąsiedniej ulicy ośrodka dla uchodźców. W szkole są 24 klasy, jest 28 uczniów i uczennic cudzoziemskich. Szkoła dba by były równomiernie rozmieszczone w różnych oddziałach. W zakresie

integrowania dzieci polskich i migranckich szkołę wspomaga m.in. Stowarzyszenie „Dla Ziemi” oraz Centrum Wolontariatu. Od września 2014 r. w szkole pracuje Czeczenka w charakterze pomocy nauczyciela, wcześniej przez dwa lata Stowarzyszenie „Dla Ziemi” zatrudniało cudzoziemkę jako tzw. asystentkę międzykulturową pracującą na terenie szkoły.

Do Szkoły Podstawowej nr 58 im. Tadeusza Gajcego w Warszawie dzieci cudzoziemskie uczęszczają od roku szkolnego 2011/12, czyli od początku funkcjonowania ośrodka dla uchodźców na Targówku. Na 113 dzieci w szkole 38 to cudzoziemcy. Od początku ze szkołą współpracuje Stowarzyszenie Vox Humana, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej oraz Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Szkoła uczestniczy też w działaniach przygotowywanych w ramach konsorcjum kilkunastu podmiotów „My, Targówek”.

Do Zespołu Szkół w Coniewie (w gminie Góra Kalwaria) łącznie uczęszcza 162 dzieci, w gimnazjum jest 48 uczniów i uczennic. Do obu szkół łącznie chodzi 35 uczniów cudzoziemskich. Jest to tylko część dzieci w wieku szkolnym mieszkających w ośrodku w pobliskim Lininie – dzieci dowożone są do trzech szkół na terenie gminy.

W Szkole Podstawowej w Podkowie Leśnej jest około 20 uczniów cudzoziemskich, są to dzieci w większości z ośrodka recepcyjnego w Dębaku.

Wszystkie powyższe szkoły są szkołami publicznymi prowadzonymi przez gminy. Dzieci cudzoziemskie, które są ich uczniami, pochodzą z Czeczenii, Dagestanu, Inguszetii, Kirgistanu, Gruzji i Ukrainy.

Dodatkowo miałyśmy okazję rozmawiać z dyrektorką Społecznego Gimnazjum nr 20 im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji w Warszawie przy ulicy Raszyńskiej, w której na ogólną liczbę 380 uczniów przypada 61 dzieci cudzoziemskich – m.in. z Wietnamu, Czeczenii, Ukrainy, Francji itd.

Jeśli chodzi o status prawny uczniów i terminologię, jakiej w stosunku do nich używamy, to zdecydowałyśmy się używać określeń *dziecko cudzoziemskie* (względnie - *dziecko cudzoziemiec*), *dziecko z doświadczeniem migracyjnym* (zamiennie z *dziecko migrant*). Faktycznie najbardziej zależało nam na uchwyceniu grupy dzieci z doświadczeniem migracyjnym, gdyż wyszłyśmy z założenia, że posiadanie bądź nieposiadanie polskiego

obywatelstwa w obliczu powszechnego obowiązku szkolnego (dotyczącego w Polsce wszystkich dzieci) nie wpływa tak znacząco na funkcjonowanie dziecka w szkole jak doświadczenie obcości kulturowej wynikającej z migracji. Tym samym chcieliśmy podkreślić, że problemy, o których mówimy mogą dotyczyć także dzieci urodzonych na terenie Polski w rodzinach migrantów, dzieci, które w pewnym momencie swojego życia otrzymały polskie obywatelstwo oraz, w mniejszym stopniu, dzieci reemigrantów. Nie do końca udało nam się przyrzeć tym przypadkom – przede wszystkim ze względu na wybór szkół, w których zauważalną grupą są jednak cudzoziemcy starający się nadanie statusu uchodźcy, ale także dlatego, że System Informacji Oświatowej nie uwzględnia kategorii innej niż obywatelstwo. W związku z powyższym, w zależności od kontekstu, używamy wszystkich tych pojęć.

#### Wyzwania w edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym

W odpowiedzi na naszą prośbę o przedstawienie początków pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym dyrektorki szkół wskazują na zupełne nieprzygotowanie pracowników szkół (zarówno nauczycieli jak i pracowników administracyjnych) do nowej sytuacji. Chodzi tutaj o wiedzę na temat kultur krajów pochodzenia nowych uczniów, ale też o zarządzanie różnorodnością, podstawową wiedzę nt. statusu prawnego uczniów, pracę z dzieckiem z Zespołem Stresu Pourazowego.

Doraźnym rozwiązaniem okazały się szkolenia dla kadry pedagogicznej oraz administracyjnej przygotowane przez organizacje pozarządowe. I tak w przypadku Szkoły Podstawowej nr 58 na warszawskim Targówku szkolenia i wsparcie merytoryczne przygotowały Stowarzyszenie Vox Humana i Stowarzyszenie Interwencji Prawnej (SIP). Poza szkoleniami i bieżącą pomocą dyrekcja w tej szkole dba o to aby do pracowników na bieżąco docierały materiały przygotowywane przez NGOsy – przede wszystkim raporty i analizy dotyczące dzieci migrantów w polskim systemie oświaty oraz edukacji międzykulturowej.

Dość powszechnym działaniem w szkołach, w których za chwilę ma pojawić się grupa dzieci migrantów jest przygotowywanie na tę sytuację dzieci polskich. Według słów dyrektor Danuty Jeziorkowskiej: *Praca nauczycieli i nauczycielek w dużej mierze była pracą stricte*

*wychowawczą, odwołującą się „do uczuć” polskich dzieci – to były przede wszystkim rozmowy z dziećmi o kulturze, o doświadczeniu wojny.*

Wydaje się że wskazane byłoby, aby, we współpracy z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, wypracować w miarę spójny i jednorodny moduł realizowany w ramach studiów pedagogicznych na uczelniach w Polsce. Jest to rozwiązanie długofalowe, jednak prawdopodobnie mające większe przełożenie na jakość pracy nauczycieli w Polsce w perspektywie kilkudziesięciu lat niż tylko doraźne szkolenia i pojedyncze kursy w szkołach wyższych w tym momencie.

W rozmowach z dyrektorkami szkół, patrząc chronologicznie od momentu pierwszych informacji nt. spodziewanego pojawienia się grupy dzieci z doświadczeniem migracyjnym, jako kolejny problem pojawia się kwestia zintegrowania dotychczasowych uczniów z nowoprzybyłymi.

Jako odpowiedź na tego typu wyzwanie pojawiają się różne pomysły – realizowane przez szkoły samodzielnie lub we współpracy z innymi podmiotami (w tym organizacjami pozarządowymi i miejscowymi ośrodkami dla uchodźców).

W Szkole Podstawowej nr 31 w Lublinie, w klasach prowadzonych przez Urszulę Jędrzejczyk (poziom kl. 1-3), nowoprzybyłe dziecko dostaje „aniołka”. Aniołek to funkcja opiekuna dziecka migranta, którą pełni chętny uczeń lub uczennica wywodzący się ze społeczeństwa przyjmującego. Pomoc aniołka polega na wsparciu we włączaniu się dziecka migranta w życie szkoły – pokazania zasad w niej panujących, poznania z kolegami i koleżankami oraz bieżącej „opieki” na lekcji – typu powtórzenie polecenia nauczyciela, gdy nowy uczeń zgubi się w toku lekcji itp. Aby znacząco nie obciążać dziecka odpowiedzialnością, funkcja aniołka nie trwa dłużej niż 2 miesiące – po tym okresie następuje przekazanie jej innemu dziecku. Istotne wydaje się to, że funkcję taką sprawują chętni uczniowie i uczennice – nikt do tej roli nie jest zmuszany, wyboru dokonuje się spośród dzieci, które same się zgłosiły, na podstawie zaobserwowanych dotąd cech osobowości – otwartości, komunikatywności itp. Dodatkowo, aby dzieci się poznały, co jakiś czas następuje zmiana miejsc w ławkach – odbywa się to często właśnie przy zmianie aniołków.

W Coniewie uczniowie czeczeńscy (których od wielu lat jest zawsze większość, jeśli chodzi o dzieci uchodźców) biorą udział w festynach szkolnych z okazji dnia patrona i dnia uchodźcy prezentując swoją kulturę – taniec i piosenki ludowe oraz, przy pomocy rodziców, kuchnię (matki przygotowują tradycyjne potrawy czeczeńskie). Występują w czasie uroczystości szkolnych i festiwali o zasięgu gminnym organizowanych przez szkołę. Wg słów dyrektorki Bogumiły Lachowicz: *Na festyny przybywają całe rodziny cudzoziemców przebywających w ośrodku dla uchodźców, biorą udział w zabawie, biesiadują również w gronie Polaków. Obie grupy mają możliwość poznania kultury i zachowań drugiej strony.* Podczas tego typu imprez uczniowie polscy mają okazję odwiedzić ośrodek dla uchodźców – najczęściej pierwszy raz widząc warunki i środowisko domowe swoich kolegów i koleżanek. W czasie takich wizyt organizowane są wspólne mecze i zabawy integracyjne.

Z kolei w Szkole Podstawowej nr 58 w Warszawie odbywa się corocznie kilka imprez, których zadaniem jest zintegrowanie dzieci ze społeczeństwa przyjmującego z dziećmi migrantami, czy szerzej – społeczności lokalnej Targówka z mieszkańcami ośrodka dla uchodźców przy ul. Księżnej Anny. Co roku w szkole organizowany jest Dzień Dobrego Jedzenia – w 2014 roku tematem przewodnim były kasze. W przygotowaniach chętnie uczestniczą także matki z ośrodka. Szkoła korzysta także ze wsparcia organizacji pozarządowych, m.in. przy organizacji wyjazdów i wydarzeń kulturalnych – niebagatelną rolę odgrywają tu działania Stowarzyszenia Praktyków Kultury.

Szkoła zachęca także matki z ośrodka do pracy w Radzie Rodziców.

W SP nr 31 w Lublinie od wielu lat organizowane jest specjalne (lub połączone z ogólnym) zebranie dla rodziców polskich pierwszoklasistów. Na takim spotkaniu rodzice dowiadują się dlaczego dzieci cudzoziemcy uczą się w tej akurat szkole oraz na jakie problemy napotykają w trakcie swojej edukacji. Prowadzący prezentują jakie działania podejmuje szkoła, by każde dziecko mogło w miarę swoich możliwości osiągać sukcesy i jak wielka jest rola rodziców w tworzeniu dobrego klimatu edukacyjnego. Grono pedagogiczne wychodzi z założenia, że rodzice rozumiejący specyfikę szkoły wielokulturowej oraz sytuację dzieci migrantów mniej krytycznie wyrażają się o nich w obecności swoich dzieci, a to przekłada się na bardziej przyjazne stosunki między uczniami. Spotkanie ma formę

prezentacji. Według słów Urszuli Jędrzejczyk po kilku latach prowadzenia takich spotkań szkoła widzi znaczną poprawę w stosunkach między uczniami polskimi a cudzoziemskimi.

W przypadku Zespołu Szkół w Coniewie zespół pedagogów kładzie szczególny nacisk na współpracę z rodzicami dzieci cudzoziemskich. Rodzice, których dzieci dopiero od niedawna chodzą do szkoły, są oprowadzani po budynku, poznają nauczycieli. Spotkania z rodzicami są w miarę możliwości tłumaczone na rosyjski – B. Lachowicz przyznaje, że o wiele łatwiej było, gdy w szkole pracowali kolejni asystenci międzykulturowi zatrudniani przez organizacje pozarządowe. Również wszelkie informacje, które powinny być przekazywane rodzicom wszystkich uczniów w placówce (o dniach wolnych od nauki, wycieczkach etc.), są tłumaczone na rosyjski, tak by rodzice migranci mogli z nich skorzystać. Nie wszystkie spotkania informacyjno-integracyjne, organizowane przez szkołę, spotykają się z dużym odzewem – pani dyrektor wspomniała o jednym, na które zaproszeni byli wszyscy polscy i czeczeńscy rodzice – natomiast pojawiła się cała kadra pedagogiczna, asystent międzykulturowy oraz zaledwie pięcioro rodziców czeczeńskich i troje – polskich.

W przypadku placówki w Coniewie podczas rozmowy w zasadzie przez cały czas przewijał się wątek asystenta międzykulturowego – osoby, która posługuje się językiem (językami) pochodzenia uczniów migrantów, mogącej przejąć kontakt z rodzicami (najczęściej mniej zintegrowanymi z polskim społeczeństwem), dbającej i opiekującej się dziećmi o tak specyficznych potrzebach. Jak zwracają uwagę pedagodzy rola takiego asystenta międzykulturowego jest w zasadzie rolą nauczyciela wspomagającego – ma on za zadanie być na lekcjach, *siedzieć przy dziecku*, tłumaczyć na bieżąco nowym dzieciom co dzieje się na lekcjach etc. W przypadku Coniewa asystenci prowadzili także zajęcia międzykulturowe z udziałem uczniów polskich i cudzoziemców oraz rodziców. W tej szkole grono pedagogiczne kładło szczególny nacisk na wdrożenie każdego kolejnego asystenta, który zaczynał pracę, w kwestie wrażliwości kulturowej, sposobu organizacji szkoły itd., wychodząc z założenia, że są to kluczowe kompetencje w tego typu pracy (część z tych kompetencji asystent nabył sam w procesie własnej kilkuletniej integracji).

W przypadku każdej ze szkół, w których pracował asystent, jego rola widziana była nieco inaczej. W szkole na Targówku do jego podstawowych obowiązków należy „siedzenie przy dziecku” – czyli dosłowne towarzyszenie mu podczas lekcji, bieżące tłumaczenie



wypowiedzi nauczyciela prowadzącego lekcję oraz nadrobienie niezrozumiałego materiału. W innych szkołach wymieniane były następujące aktywności: rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, pośredniczenie językowe (między nauczycielami a uczniami, dziećmi między sobą oraz między szkołą a rodzicami), odrabianie z dziećmi lekcji, zachęcanie uczniów do udziału w zajęciach.

Niektóre szkoły mają opracowane sposoby na zminimalizowanie stresu u dziecka wynikającego z przyjscia do nowej szkoły i nowego środowiska. A na ten moment przypada największa kumulacja problemów związanych z adaptacją ucznia: trudności związane z przyzwyczajaniem się do obcych dotąd osób i obawa przed brakiem akceptacji ze strony koleżanek i kolegów z nowej klasy, obawa przed ośmieszeniem w nowej szkole np. ze względu na sposób zachowania czy słabą znajomość j. polskiego, problemy ze znalezieniem przyjaciół czy też kłopoty z nauką w nowej szkole.

W szkole nr 58 w Warszawie każde z dzieci witane jest specjalną piosenką lub innym króciutkim działaniem artystycznym w wykonaniu innych uczniów. Przez pierwsze dni dziecko może przychodzić do szkoły z rodzicem i przez cały ten okres jest mu poświęcana dodatkowa uwaga ze strony nauczyciela – aby na podstawowym poziomie wdrożyć go w sposób działania szkoły. Tego typu informacje czyli „sposób działania szkoły” (zasady zmiany obuwia, godziny dzwonków) są również wywieszane na korytarzu szkoły w trzech językach – polskim, czeczeńskim i gruzińskim, tak aby od pierwszego dnia w szkole nowego ucznia były zrozumiałe oraz – aby nowy uczeń poczuł się nieco bardziej „u siebie”.

W Zespole Szkół w Podkowie Leśnej dzieci mają możliwość przyjechać na rozpoczęcie roku szkolnego z rodzicami, do czego szczególnie zachęceni są rodzice uczniów mieszkających w pobliskim ośrodku dla uchodźców w Dębaku. W odpowiedzi na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym uruchomiono w szkole drugą świetlicę, której pracownica także zajmuje się wspieraniem dziecka w początkowym okresie adaptacji.

Znacznie dłuższym i trudniejszym procesem, kilkumiesięcznym lub nawet kilkuletnim, jest opanowanie przez dziecko języka polskiego – na takim poziomie, by komunikacja z nim była swobodna, ale też – by mogło w pełni uczestniczyć w lekcjach. Z relacji pedagogów wynika, że dzieci nierozumiejące co dzieje się na lekcjach zaczynają się nudzić, przeszkadzać i często dezorganizują uczenie się całej klasy. Bariera językowa jest o

tytu istotna, że, w sytuacji kiedy uczeń trafia od razu do wyższej klasy szkoły podstawowej lub gimnazjum, sama komunikatywna znajomość polskiego nie wystarcza – w zasadzie powinien od razu móc przyswajać, w obcym sobie języku, materiał z konkretnych przedmiotów (który sam w sobie zawiera wiele trudnych terminów np. z zakresu biologii czy chemii). Dzieci z doświadczeniem migracyjnym zwracają uwagę, że gdyby miały dostęp do książek np. rosyjskojęzycznych (lub innych – w języku, w którym dotąd się uczyły) i możliwość zaprezentowania w nim swojej wiedzy – ich postępy i wyniki w nauce byłyby większe. Trudno, oczywiście, wymagać tego typu kompetencji językowych od nauczycieli (i zasobów książek od szkół) – więc oczywiste wydaje się, że dziecko migrant powinno mieć zdecydowanie więcej czasu na takie opanowanie języka by móc uczyć się po polsku.

Oprócz niewystarczającej znajomości języka przeszkodą do pokonania są różnice programowe między szkołą w kraju pochodzenia (lub kraju, z którego uczeń przyjechał) a szkołą w Polsce lub, jeśli mówimy np. o dzieciach–uchodźcach z kraju dotkniętego konfliktem zbrojnym, ogromne braki w dotychczasowej edukacji. W tym drugim przypadku są to często nawet kilkuletnie przerwy związane ze zniszczeniem szkół, migrowaniem ludności cywilnej, brakiem możliwości dojechania do miasta itd.

W opinii pracowników i dyrekcji polskich szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracyjnym, jest to najpoważniejszy problem – który powinien być rozwiązany na poziomie ogólnopolskim. W tym momencie szkoły, wobec braku wystarczających rozwiązań systemowych, doraźnie próbują na niego reagować.

W szkole na Targówku wszyscy nauczyciele i nauczycielki przeszły 60-godzinny kurs nauczania j. polskiego jako obcego zorganizowany przez Stowarzyszenie Vox Humana. To, że w zajęciach uczestniczyli wszyscy, a nie tylko nauczyciele uczący polskiego dzieci migrantów, ma ogromne znaczenie – dziecko zaczynające naukę w polskiej szkole poznaje język w zasadzie na wszystkich lekcjach. Była to próba podwyższenia jakości także w zakresie przekazywania wiedzy z innych przedmiotów dzieciom innojęzycznym czy słabo mówiącym po polsku.

Poza tym nauczycielka prowadząca lekcje ukończyła studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego (nie jest to niestety powszechne rozwiązanie, jeśli chodzi o naukę języka polskiego migrantów).

W szkole jest zorganizowane także 10 godzin tygodniowo dodatkowych nauki języka polskiego z pieniędzy budżetu gminy.

Placówka organizuje też zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze prowadzone przez nauczycielki dedykowane dzieciom migrantom z puli zajęć zagwarantowanych ustawowo oraz oddzielnie – dla dzieci polskich na podstawie zobowiązań wynikających z Karty Nauczyciela. Dyrektorka szkoły zwraca uwagę, że w żadne przepisy nie precyzują dla jakiej grupy mają być organizowane zajęcia wyrównawcze i z języka polskiego – to znaczy jak dużej i na jakim poziomie. Rozporządzenie mówi tylko o 2 godzinach języka polskiego oraz 2 godzinach zajęć wyrównawczych. W praktyce dyrektorzy kompletują grupy według klas – to znaczy 1-3 i 4-6.

W szkole w Coniewie, oprócz zajęć z polskiego i wyrównawczych prowadzonych w obowiązkowym wymiarze, przez kilka lat zajęcia międzykulturowe prowadziła psycholożka zatrudniona przez jedną z organizacji pozarządowych.

Ciekawym rozwiązaniem, praktykowanym przez wiele szkół przyjmujących dzieci migrantów na przestrzeni lat, jest zorganizowanie świetlicy specjalnie dla nich lub integracyjnej, ale bardzo otwartej na specyficzne potrzeby tej grupy. Na pytanie czy funkcjonowanie świetlicy „ogólnej” (często w domyśle – polskiej) i drugiej – dla cudzoziemców nie jest tworzeniem dodatkowych podziałów, pracownicy szkół odpowiadają, że ważne jest stworzenie „bezpiecznej” przestrzeni w szkole dla dzieci migrantów, miejsca, w którym mogą spędzać czas podczas lekcji religii, gdzie mogą odbywać się zajęcia wyrównawcze, zajęcia język polskiego. Jednak przede wszystkim najważniejszy jest chyba ten pierwszy punkt – wydaje się, że elementem tego „bezpieczeństwa” jest to, że dzieci przynajmniej przez jakiś czas w trakcie codziennego pobytu mogą mówić do swoich kolegów we własnym języku, otrzymać wsparcie, bez ciągłego „mobilizowania się” do rozumienia i mówienia po polsku, do postępowania według norm obcej dla nich kultury. Są gospodarzami w swojej świetlicy. Jest to też miejsce, w którym otrzymują pomoc w odrabianiu prac domowych. W przypadku świetlic specjalnie dla dzieci uchodźców godziny pracy świetlicy mogą być zazwyczaj dostosowane do rozkładu jazdy busa, który odwozi je ośrodka dla uchodźców.

W warszawskiej SP nr 58 działają dwie świetlice. Świetlica dzienna pracuje do godz. 16:30. Do niej również przychodzą już rano dzieci uchodźcy. Jest też świetlica wieczorna – socjoterapeutyczna - również otwarta dla wszystkich, ale w której odsetek dzieci migrantów są już znacząco wyższy. Według słów dyrektorki magnesem dla dzieci uchodźców jest podwieczorek (który często w rzeczywistości jest kolacją). W planach szkoły jest stworzenie specjalnej opieki dla grupy czekającej na rodzeństwo (jest to dodatkowe 10 godzin w tygodniu, codziennie między 12 a 14), dlatego, że często zdarza się, że kilkoro dzieci z jednej rodziny chodzi do tej samej szkoły i rodzeństwo czeka na siebie, aby razem wrócić do ośrodka (starsze rodzeństwo ma obowiązek odprowadzić młodsze). W przypadku tej szkoły opiekę na dziećmi uchodźcami w trakcie lekcji religii w szkole sprawuje biblioteka, a rolą bibliotekarki jest dopilnowanie by uczniowie przyszli na zajęcia, zamiast biegania po korytarzu.

W szkole w Podkowie Leśnej funkcjonuje świetlica szkolna, zwana międzykulturową, przeznaczona tylko dla dzieci cudzoziemskich. Jest ich około 20 w szkole. Prowadząca świetlicę jest Polką znającą rosyjski (dzieci pochodzą z Gruzji, Czeczenii i Kirgistanu i język rosyjski jest najbardziej przydatny). Dzieci spędzają tu czas w oczekiwaniu na autobus, odrabiają lekcje, ćwiczą pisownię liter, uczą się polskiego. Mogą też same przygotować podwieczorek, w świetlicy jest dżem i tosty.

Do obowiązków wychowawczyni pracującej w świetlicy międzykulturowej należy uczestnictwo, wraz z psycholożką, w spotkaniach z rodzicami z ośrodka, na których omawiane są m.in. bieżąca praca szkoły, wyniki uczniów itd.

Problem, z którymi muszą poradzić sobie szkoły jest także bardzo duża rotacja uczniów cudzoziemskich (dotyczy to przede wszystkim szkół sąsiadujących z ośrodkami dla uchodźców – a więc faktycznie cudzoziemców będących w procedurze nadania jakiejś formy ochrony). Tak duża zmienność oznacza, że poszczególne etapy programu w zasadzie należałoby ciągle zaczynać od początku. „Znikanie” dzieci ze szkoły wpływa demotywująco na nauczycielki i nauczycieli, które wkładają duży wysiłek we wprowadzenie dzieci w życie szkoły. Nieznany czas pobytu dziecka w szkole utrudnia pracę nauczycielkom i nauczycielom, którym trudno jest zaobserwować jakiegokolwiek efekty swojej pracy. Danuta Jeziorkowska z SP nr 58 w Warszawie, opowiada, że nauczyciele z czasem pogodzili się z

tym, że zawsze w szkole będą występować specyficzne problemy, że rotacja uczniów zawsze będzie miała nieporównywalnie większą skalę niż w innych szkołach. I ich zadaniem jest: *jak najlepiej wykonywać swoją pracę, pracować w zastanych warunkach – czyli zaproponować coś najlepszego wszystkim uczniom, nawet tym przybywającym na chwilę.*

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1.04.2010 r.* dotyczącym przyjmowania cudzoziemców do szkoły dziecko, które nie posiada żadnych świadectw z dotychczasowych szkół (kraju pochodzenia lub krajów, w których dotychczas mieszkało) powinno być kwalifikowane do odpowiedniej klasy na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, w ostateczności - wg wieku<sup>v</sup>. Już po rozmowach z przedstawicielkami szkół, a tuż przed oddaniem tekstu (w styczniu 2015 r.) weszło w życie nowe rozporządzenie MEN-u<sup>vi</sup>, określające sposób przyjmowania uczniów cudzoziemców do szkół, jednak sama zasada kwalifikowania dzieci bez dokumentów nie zmieniła się. Prawdopodobnie martwym, w większości szkół, pozostanie zapis o zapewnieniu tłumacza na rozmowę kwalifikacyjną (*W przypadku ucznia przybywającego z zagranicy, który nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się uczeń przybywający z zagranicy. W razie potrzeby należy zapewnić w rozmowie kwalifikacyjnej udział osoby władającej językiem obcym, którym posługuje się uczeń przybywający z zagranicy*<sup>vii</sup>).

Praktyka szkół odpowiada w ogólnym zarysie przepisom ministerialnym. W SP nr 31 w Lublinie zapisu do konkretnych klas dokonuje zespół powołany przez dyrektora. Dzieci przyjmowane są do klasy rocznikowo bądź do klas młodszych. Wcześniej w szkole rozmieszczano w klasach po troje czy czworo dzieci cudzoziemskich, w tym momencie szkoła stara się, aby takich dzieci w jednej klasie było mniej – gdy ich liczba jest za duża procesy nauki i integracji z polskimi kolegami przebiegają wolniej.

Na Targówku i w Coniewie podczas przyjmowania ucznia szkoła zazwyczaj sugeruje się wiekiem, ale też sprawdza jego znajomość matematyki (to wymaga mniejszych kompetencji językowych) oraz przeprowadza rozmowę zarówno z rodzicem jak i z dzieckiem. W imieniu szkoły w takim spotkaniu uczestniczy powołana do tego komisja, w której zasiadają również psycholożki. Przy rozmowie z dzieckiem zwraca się uwagę na jego zachowanie, czy jest śmiały i otwarty czy nie. Często bierze się pod uwagę sugestie rodziców – np. by dziecko zakwalifikować do niższej klasy, by nadrobiło znajomość polskiego, lub do

wyższej by było w jednej klasie z rówieśnikami. Na Targówku dodatkowo często kwalifikuje się do jednej klasy rodzeństwo z małą różnicą wieku – by mogli się wspierać nawzajem. W szkole jeden raz zdarzyło się, że po miesiącu chodzenia do szkoły ucznia jednak przeniesiono do wyższej klasy, ze względu na jego wiedzę.

Dyrektorka szkoły w Coniewie zwraca uwagę na proceduralne problemy związane z zapisywaniem dzieci rodziców, starających się o nadanie statusu uchodźcy lub innej formy ochrony. Będąc w procedurze rodzice mogą legitymować się tylko Tymczasowym Zaświadczeniem Tożsamości Cudzoziemca (TZTC), w którym mają wpisane też dzieci, często jednak dokument cudzoziemcy dostają z Urzędu do Spraw Cudzoziemców z kilkutygodniowym opóźnieniem, co utrudnia zapisanie dziecka. Czasem problematyczna jest też postawa rodziców, którzy nie pojawiają się osobiście w szkole aby je zapisać, a tylko odprowadzają pierwszego dnia na autobus z oczekiwaniem, że szkoła sama dokona zapisu ucznia. W takich sytuacjach trudne staje się zebranie danych na temat dziecka (miejsce i data urodzenia), po które szkoła musi zwracać się do pracowników socjalnych ośrodka.

W przypadku dzieci z dużymi zaległościami, aby proces nauki był efektywny, tok nauczania musi być w zasadzie indywidualny, dostosowany do poziomu i możliwości dziecka. W czasie gdy cała reszta klasy realizuje przewidziany program, dziecko, które dopiero trafiło do Polski uczy się języka na podstawowym poziomie – uczy pół roku, dni tygodnia, rozwiązuje zadania z matematyki. Często zaczyna od nauki alfabetu łacińskiego. Z praktyki szkół wynika, że młodsze dzieci zdecydowanie szybciej przyswajają język – mają też dużo mniej zaległości do nadrobienia.

W zasadzie ciągle pozostaje nierozwiązany problem oceniania uczniów migrantów – z jednej strony wydawałoby się, że powinni być oceniani tak jak inni uczniowie, wg obiektywnych kryteriów, z drugiej – jest to absolutnie demotywujące dla ucznia, który przy takim ocenianiu jest skazany na porażkę. Stąd częstszą praktyką jest pomijanie przez nauczycieli kryteriów oceniania, które stosują szkoły, i ocenianie wyłącznie zaangażowania ucznia i postępów jakie zrobił (niezależnie z jak niskiego poziomu zaczynał). W takiej sytuacji jedyną podstawą do wystawienia oceny niedostatecznej (semestralnej) jest rażące zaniedbywanie szkoły i niska frekwencja. Często także, przy ocenianiu sprawdzianów, prac

domowych etc. nie bierze się pod uwagę poprawności językowej. Wszystkie te rozwiązania są dość często stosowane w szkołach pracujących z dziećmi migrantami.

Podobnie jest z lekcjami wychowania fizycznego – na które dzieci migranci, szczególnie dziewczynki wyznające islam, niechętnie uczęszczają ze względu na koedukacyjność. Jako anegdotę jedna z dyrektorek opowiada o wuefiście, który, u początków pracy z dziećmi cudzoziemskimi, chciał je oceniać na podstawie sprawdzianów i skali przewidzianej dla polskich uczniów. Wobec zdecydowanego buntu dzieci, które nie chcą się przebierać na W-F, wszystko skończyło się kilkudziesięcioma egzaminami poprawkowymi w sierpniu. Od tamtego czasu, nawet w przypadku W-F prowadzący zajęcia starają się odchodzić od uniwersalnych, jednolitych dla wszystkich kryteriów.

Zdecydowanie trudniejszym zagadnieniem są egzaminy zewnętrzne – sprawdzian po klasie 6 w szkole podstawowej oraz egzamin na koniec gimnazjum. Wypełnione przez uczniów arkusze są podpisane wyłącznie kodem ucznia i, co oczywiste, bez możliwości zaznaczenia, że jest się dzieckiem ze szczególnymi trudnościami wynikającymi z mniejszych kompetencji językowych. W efekcie dzieci migranci ze słabą znajomością języka polskiego są oceniane tak samo jak wszystkie inne dzieci, a ponieważ często nie rozumieją nawet poleceń lub nie potrafią na nie odpowiedzieć poprawnie pod względem językowym ich wyniki są dużo niższe niż innych uczniów. Przekłada się to na ogólną klasyfikację szkoły. Z wypowiedzi pedagogów wynika, że w przypadku szkół podstawowych pojawiającą się praktyką w Polsce jest wysyłanie dzieci niemających dostatecznych kompetencji językowych i nieprzygotowanych na tzw. „drugi termin” (w czerwcu) sprawdzianu – dlatego, że tylko wyniki z terminu kwietniowego (tzn. pierwszego) są brane pod uwagę w układaniu rankingów szkół. Tym samym placówki mające dużo dzieci cudzoziemców ratują się przed bardzo złym wynikiem w rankingach szkół (dopiero jeśli uczeń nie podejrze do egzaminu w drugim terminie i jego nieobecność nie będzie usprawiedliwiona, będzie musiał powtórzyć ostatnią klasę)<sup>viii</sup>.

Pewnym rozwiązaniem byłoby poszerzenie uprawnień jakie wynikają z komunikatu dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej:

*Uczniowie (słuchacze), którzy w roku szkolnym 2014/2015 są objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole ze względu na trudności adaptacyjne związane*

*z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej lub ze względu na sytuację kryzysową lub traumatyczną, mogą przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej wydanej zgodnie z trybem określonym w § 37 ust. 5 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562, ze zm.).<sup>ix</sup>*

Jeśli chodzi o ułatwienia w praktyce (wydłużony czas pracy, oddzielna sala, zmienione kryteria oceniania) to sensowny (i adekwatny do potrzeb) wydaje się jedynie punkt trzeci - tj. *zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, jak dla uczniów (słuchaczy) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jeżeli zachodzi taka uzasadniona potrzeba, w porozumieniu z dyrektorem właściwej okręgowej komisji egzaminacyjnej<sup>x</sup>*, jednak i on wydaje się, w odniesieniu do uczniów nieznających języka polskiego lub znających jedynie w stopniu komunikatywnym, daleko niewystarczający.

Oprócz wyników egzaminów i miejsca w rankingach dla oceny pracy szkoły ważna jest ewaluacja (częstkowa – sprawdzająca pewien obszar – np. bezpieczeństwo dzieci, lub całkowita) przeprowadzona przez kuratorium. Także w tej sytuacji, w opinii dyrektorek szkół, nie brana jest pod uwagę specyfika szkół przyjmujących uczniów cudzoziemskich i wysiłek, który wkładają w pracę z dziećmi ze specyficznymi potrzebami. W przypadku ewaluacji całkowitej i oceny obszaru „efekty kształcenia” szkoły wielokulturowe dostają zazwyczaj bardzo słabe oceny.

#### Postulaty szkół

W ocenie dyrektorów szkół przyjmujących dzieci cudzoziemskie system edukacji w Polsce nie przystaje do rzeczywistości pracy z dzieckiem nieznającym języka polskiego. W zgodnej opinii dyrektorek, z którymi rozmawialiśmy, dziecko powinno trafiać najpierw do rocznej (lub kilkumiesięcznej) klasy przygotowawczej, w której miałyby intensywny kurs polskiego. Mogłoby chodzić z polskimi rówieśnikami na zajęcia niewymagające kompetencji



językowych – typu plastyka czy wychowanie fizyczne. Dopiero po roku trafiałyby do zwykłej klasy, a dopiero po trzech – byłoby oceniane według skal i standardów przygotowanych dla polskich uczniów. Tak skonstruowany system jak obecny zmusza szkoły i nauczycieli do omijania przepisów dla dobra dziecka.

Szkoły doceniają zalety obecności pracownika lub pracownicy znającego język kraju pochodzenia ucznia cudzoziemskiego zatrudnionego w charakterze pomocy nauczyciela (lub asystenta międzykulturowego). Jednocześnie zwracają uwagę na wady tego rozwiązania jeśli taka osoba jest zatrudniona przez organizacje pozarządowe, a nie szkołę – przede wszystkim tymczasowość i uzależnienie od grantu jakim dysponuje NGO (w przypadku szkoły w Coniewie asystent musiał zakończyć pracę po skończeniu projektu stowarzyszenia, które go zatrudniało). Według pedagogów pracujących z dziećmi cudzoziemskimi pewnym rozwiązaniem byłaby zamiana w przepisach dotyczących zatrudniania pomocy nauczyciela zaledwie możliwości jego zatrudnienia (*osoby [...] mają prawo do pomocy udzielanej...<sup>xi</sup>*) na tryb obowiązkowy dla organu prowadzącego jeśli tylko w danej szkole są dzieci cudzoziemskie.

Spółeczne Gimnazjum nr 20 przy ul. Raszyńskiej w Warszawie

Zdecydowałyśmy się umieścić krótki opis dobrych praktyk wypracowanych w gimnazjum przy Raszyńskiej ze względu na odmiennność statusu prawnego tej szkoły i wynikającą z tego większą możliwość elastyczności jeśli chodzi o wprowadzenie i integrację dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

W opinii grona pedagogicznego, w przypadku dzieci, które dopiero przyjechały do Polski, ważniejsza od samej nauki jest pomoc w odnalezieniu się w społeczności szkolnej, odzyskanie zachwianego poczucia bezpieczeństwa. Dopiero wtedy dzieci mogą efektywnie pracować. Wiąże się to z ogólną myślą szkoły mówiącą, że *Dążenie do wysokiej pozycji w rankingach pociąga za sobą szkodliwą społecznie segregację uczniów i prowadzi do edukacyjnego wykluczania tych tak zwanych gorszych. Bo szkoła nie jest nagradzana za to, ile pracy włożyła w ucznia. Liczy się tylko liczba punktów.<sup>xii</sup>*

W szkole pracuje kilkoro nauczycieli z doświadczeniem migracji oraz czecheńska lekarka, co pozwala, z jednej strony na większą wrażliwość grona pedagogicznego na potrzeby dzieci migracyjnych, z drugiej zmniejszenie obcości dzieci cudzoziemców w szkole.

Po przyjeździe do szkoły dziecko trafia do klasy przygotowawczej (trwającej kilka miesięcy), w której ma poznać lub poprawić swój język polski – celem takiej klasy jest takie opanowanie języka by później dziecku łatwiej było chodzić do zwykłej klasy z polskimi rówieśnikami i polskim programem nauczania. Klasa przygotowawcza nie ma z góry założonego czasu trwania, decyzja o przeniesieniu dziecka do zwykłej klasy jest podejmowana na podstawie jego znajomości języka polskiego, co czasem następuje szybciej a czasem wolniej. Według szkoły nie jest dobrym sposobem „przetrzymywanie” dziecka zbyt długo w takiej klasie i izolowanie go od polskich rówieśników, ani tworzenie całego systemu „klas cudzoziemskich”, w których dzieci innokulturowe przechodziłyby cały trzyletni okres gimnazjum (bez kontaktu z dziećmi polskimi).

Po okresie adaptacyjnym w klasie przygotowawczej uczeń trafia do klasy ogólnej. Szkoła dba, by rozmieszczenie dzieci w klasach było takie by nie chodziło do jednej więcej niż 3-5 cudzoziemców – pozwala to na ich lepszą integrację.

W szkole funkcjonuje zespół nauczycielski do spraw dzieci cudzoziemskich – którego zadaniem jest omawianie postępów w integracji poszczególnych dzieci i reagowanie na bieżące sytuacje.

Tamże, s. 11-12.

<sup>ii</sup> Informacja o działalności Urzędu do Spraw Cudzoziemców w okresie 01-08.01.2015 r., Urząd do Spraw Cudzoziemców, <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/meldunek-tygodniowy/>, [dostęp z dn. 18.01.2014 r.].

<sup>iii</sup> Na podstawie zestawień rocznych Urzędu do Spraw Cudzoziemców, <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/>, [dostęp z dn. 28.12.2014 r.].

<sup>iv</sup> W przypadku Szkoły Podstawowej w Berezówce w roku szkolnym 2012/13 dzieci cudzoziemcy stanowili 51% wszystkich uczniów (38 cudzoziemców wobec 74 wszystkich).

<sup>v</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1. 04. 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2010057036101.pdf>, [dostęp z dn. 28.12.2014 r.].

<sup>vi</sup> 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, [http://www.men.gov.pl/images/Rozporz%C4%85dzenie\\_Dz.\\_U.\\_z\\_2015\\_r.\\_poz.\\_31.pdf](http://www.men.gov.pl/images/Rozporz%C4%85dzenie_Dz._U._z_2015_r._poz._31.pdf), [dostęp z dn. 18.01.2014 r.].

<sup>vii</sup> Tamże, par. 12, pkt 3.

<sup>viii</sup> Informacje na podstawie dokumentu *Procedury organizowania i przeprowadzania sprawdzianu w kasie szóstej szkoły podstawowej obowiązujące w roku szkolnym 2014/15*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, [http://www.cke.edu.pl/images/\\_SPRAWDZIAN/OD\\_2014/Procedury/20141201\\_Procedury\\_Sprawdzian.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/_SPRAWDZIAN/OD_2014/Procedury/20141201_Procedury_Sprawdzian.pdf), [dostęp 22.12.2014 r.]

<sup>ix</sup> Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2014/2015 sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (słuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, [http://www.cke.edu.pl/images/files/komunikaty\\_Dyrektora/sierpien\\_2014/20140829\\_Komunikat\\_Sprawdzian\\_i\\_egzamin\\_gimnazjalny.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/files/komunikaty_Dyrektora/sierpien_2014/20140829_Komunikat_Sprawdzian_i_egzamin_gimnazjalny.pdf), [dostęp z dn. 9.01.2014 r.].

<sup>x</sup> Tamże.

<sup>xi</sup> Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 4a, <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>, [dostęp z dn. 22.12.2014 r.].

<sup>xii</sup> *Misja z pasją*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1520290,2,rozmowa-z-krystyna-starczewska-pedagogiem.read>, [dostęp z dn. 28.12.2014 r.]

***Dokument jest realizacją rekomendacji wypracowanej przez grupę „Dzieci migrantów w polskim systemie oświaty”, która pracowała podczas III Międzysektorowego Forum Roboczego ds. Lokalnych Polityk Migracyjnych 18-21 września 2014 roku w Warszawie. W skład grupy weszli: Aleksandra Gulińska (Stowarzyszenie Homo Faber), Krzysztof Janiak (Stowarzyszenie Homo Faber), Magdalena Kawa (Stowarzyszenie Dla Ziemi), Alicja Kawka (Stowarzyszenie Homo Faber), Patrycja Mickiewicz (Stowarzyszenie Interwencji Prawnej), Ewa Pogorzała (Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej/ Instytut Nauk Społecznych Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu), Oleksandr Pustovyyj (Międzyszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej w Warszawie), Samir Saadi (Fundacja dla Somalii), Mirosław Tryczyk (Fundacja Inicjatywa Rozwoju Społecznego/ Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”).***