

ceo

CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

unicef 

dla każdego dziecka



Różnorodność kulturowa polskich szkół - perspektywa nauczycieli i nauczycielek

Raport z badania ilościowego

Elżbieta Świdrowska, Bartłomiej Walczak

Różnorodność kulturowa polskich szkół - perspektywa nauczycieli i nauczycielek

Raport z badań ilościowych

Spis treści

Executive summary	2
1. Wprowadzenie.....	5
2. Opis metodologii badania	6
3. Profil respondentów	9
4. Postawy nauczycieli wobec różnorodności kulturowej i uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole	11
5. Kompetencje nauczycieli w nauczaniu w klasie wielokulturowej	25
6. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w nauczaniu w klasie wielokulturowej.....	33
7. Rekomendacje z badań	42

Executive summary

Niniejszy raport jest wynikiem badań ilościowych wśród nauczycieli realizowanych na ogólnopolskiej próbie szkół w okresie maj – czerwiec 2024. W badaniu wzięło udział 3081 pracowników szkół, w tym 2869 nauczycieli z 325 szkół. Uzyskane wyniki dają podstawy do wnioskowania o populacji nauczycieli połowy polskich szkół, mających kontakt z dziećmi cudzoziemskimi, w tym głównie z uczniami i uczennicami Ukrainy.

Postawy nauczycieli wobec różnorodności kulturowej

Wyniki badań pokazują, że **zdecydowana większość nauczycieli deklaruje otwartość wobec różnorodności kulturowej i przyjmowania uchodźców.** Ich postawy zależą od takich czynników, jak staż zawodowy, intensywność kontaktu z uczniami cudzoziemskimi oraz typ szkoły, w której pracują. Nauczyciele deklarują otwartość wobec przyjmowania uchodźców w Polsce (79%), choć większość (55%) uważa, że powinna to być sytuacja tymczasowa, ograniczona do momentu pojawienia się możliwości powrotu uchodźców do ich krajów pochodzenia. Jedynie 24% nauczycieli deklaruje otwartość na umożliwienie uchodźcom osiedlenia się w Polsce, a 6% sprzeciwia się ich przyjmowaniu.

Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje otwartość na integrowanie uczniów z Ukrainy w polskim systemie edukacji - trzech na czterech nauczycieli popiera **przyjmowanie do polskich szkół dzieci uchodźców z Ukrainy (75%). Nauczyciele szkół branżowych najrzadziej wyrażają pozytywne zdanie w tej kwestii (odsetek ich odpowiedzi spada do 72%).**

Pozytywne postawy znacząco się zmieniają, gdy pytanie dotyczy integracji wszystkich dzieci cudzoziemskich. Wtedy poparcie maleje do 56%, przy czym nauczyciele liceów i techników są w tej kwestii bardziej sceptyczni (50-52%) niż nauczyciele szkół podstawowych i branżowych (58%).

Postawy akceptacji dla przyjmowania uchodźców przez Polskę jak i przez polską szkołę są silnie powiązane z doświadczeniem zawodowym nauczycieli: młodszy nauczyciele, z mniejszym stażem (poniżej 10 lat), są bardziej sceptyczni wobec przyjmowania uchodźców w kraju i w szkole. Różnice w opiniach pomiędzy grupami wahają się od 5 do 10 punktów procentowych.

Różnorodność kulturowa w klasie postrzegana jest przez większość nauczycieli jako wartość dodana. Aż 83% nauczycieli zgadza się, że sprzyja ona rozwojowi świadomości obywatelskiej, a 69% dostrzega jej pozytywny wpływ na empatię uczniów. Nauczyciele nie mają wątpliwości, że obecność uczniów cudzoziemskich jest szansą na zmianę perspektywy w patrzeniu na świat i własną kulturę (84%) oraz redukcję stereotypów i uprzedzeń w szkolnej społeczności (69%).

Jednocześnie nauczyciele zauważają trudności związane z pracą dydaktyczną w klasach wielokulturowych i stosunkowo negatywnie oceniają wpływ różnic kulturowych na proces nauczania – 74% wskazuje, że utrudniają one prowadzenie zajęć, a 36% zauważa, że utrudniają omawianie trudnych zagadnień w trakcie lekcji. Niemal dwie trzecie nauczycieli uważa też, że obecność dzieci cudzoziemskich przekłada się na spowolnienie tempa pracy (63%) i na trudności w przygotowaniu wszystkich uczniów do egzaminów (60%). Tendencja ta jest szczególnie silnie obecna wśród nauczycieli liceów oraz szkół podstawowych, którzy najczęściej spośród wszystkich nauczycieli zwracają uwagę na te trudności (65 i 60% w przypadku tempa pracy, a w przypadku przygotowania do egzaminów – 50% i 60%).

Mniej doświadczeni nauczyciele oraz ci uczący dużą liczbę uczniów cudzoziemskich (ponad 50 uczniów) częściej wskazują na negatywne konsekwencje różnic kulturowych.

Warto zwrócić uwagę, że w międzynarodowych badaniach ICCS, realizowanych od marca do kwietnia 2022 roku, nauczyciele z innych krajów, odpowiadając na to samo pytanie, częściej niż polscy nauczyciele wskazywali na korzyści i rzadziej określali negatywny wpływ różnic kulturowych na proces nauczania.

Bariera językowa była wskazywana zdecydowanie najczęściej jako wyzwanie w pracy z uczniami cudzoziemskimi (74%). Inne istotne problemy to ocenianie i klasyfikowanie uczniów (48%). Niecałe 40% zwraca uwagę na kwestie dostosowywania metod nauczania do potrzeb nowych uczniów, ich potrzeby psychoemocjonalne czy kwestie związane z niską frekwencją i dużą rotacją uczniów innych narodowości.

Kompetencje nauczycieli do pracy z klasą wielokulturową

Większość nauczycieli pytanym o różne kompetencje potrzebne w nauczaniu w różnorodnej klasie uznaje je za ważne (od 79 do 93% pozytywnych wskazań, w zależności od kompetencji). Najczęściej zwracano uwagę na istotność kompetencji związanych z integracją klasy (93%), identyfikacją potrzeb psychoemocjonalnych uczniów (92%) oraz dostosowywaniem metod nauczania (90%). Im nauczyciele mają intensywniejszy kontakt z uczniami cudzoziemskimi, tym częściej zwracają uwagę na znaczenie kompetencji dostosowania metod nauczania i oceniania do zróżnicowania klasy. Nauczyciele uczący ponad 50 uczniów cudzoziemskich najczęściej określają te kompetencje jako ważne – 93% w odniesieniu do metod nauczania i 90% - metod oceniania.

Choć 86% badanych posiadało doświadczenie pracy z dzieckiem cudzoziemskim, to równocześnie 60% określało je jako niewielkie lub prawie nieistniejące. Tylko co 17. nauczyciel deklaruje, że wie, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim. Intensywność tego kontaktu przekłada się na pozytywną samoocenę nauczyciela w zakresie własnego doświadczenia. Jednak tendencja ta zmienia się w grupie nauczycieli uczących ponad 50 uczniów - tylko 20% deklaruje, że wie, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim.

Gdy zapytaliśmy nauczycieli o ich samoocenę w zakresie różnych kompetencji potrzebnych do pracy w klasie wielokulturowej w przeważającej większości ocenili je wszystkie pozytywnie (w zależności od kompetencji od 66% do 79% pozytywnych ocen). Kompetencja, która plasowała się na samym końcu listy ważności, tj. wiedza, jak doświadczenie migracji może wpływać na naukę, jest jednocześnie tym obszarem, w którym najmniej nauczycieli czuje się kompetentnych (22% odpowiedzi negatywnych i 12% odpowiedzi „trudno powiedzieć”).

Nauczyciele szkół podstawowych lepiej oceniają swoje przygotowanie niż ich koledzy z liceów i techników, co może wynikać z częstszego kontaktu z uczniami cudzoziemskimi na tym etapie edukacji. Intensywność kontaktu z uczniami cudzoziemskimi przekłada się na bardziej pozytywną samoocenę kompetencji, choć istnieje od tej zależności wyjątek – nauczyciele pracujący z największą liczbą takich uczniów (ponad 20) częściej negatywnie oceniają swoje kompetencje.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w nauczaniu w klasie wielokulturowej.

Najwięcej nauczycieli deklaruje, że swoje kompetencje w zakresie pracy z klasą zróżnicowaną rozwijali głównie, bazując na własnych zasobach i własnej pracy (samokształcenie wskazało 87% respondentów). Drugą co do popularności formą doskonalenia jest udział w webinarium (58%), a z warsztatów i kursów korzystało zaś 40%

nauczycieli. Dłuższe formy wsparcia, takie jak studia podyplomowe, nie cieszą się zainteresowaniem nauczycieli (95% nie brało udziału, a 81% nie chciałoby brać w nich udziału w przyszłości). Niemal co piąty nauczyciel (19%) nie jest jednak gotowy do udziału nawet w najkrótszych formach szkoleniowych, takich jak webinaria (w przypadku warsztatów i kursów stacjonarnych jest to 29%).

Z różnych form doskonalenia korzystają najczęściej nauczyciele szkół podstawowych, a w drugiej kolejności – nauczyciele szkół branżowych, najrzadziej zaś – uczący w liceach i technikach. Nauczyciele szkół podstawowych nie tylko częściej uczestniczą w warsztatach i kursach stacjonarnych, ale i częściej wyrażają chęć udziału w takiej formie doskonalenia zawodowego.

Nauczyciele są w większości (69%) zadowoleni ze wsparcia, jakie otrzymali w rozwoju zawodowym na przestrzeni ostatnich dwóch lat w obszarze tematyki integracji i pracy w klasie wielokulturowej. Równocześnie 71% nauczycieli jest otwartych na dalsze doskonalenie.

Nauczyciele pytani o to, co mogłoby im pomóc w pracy w klasie wielokulturowej, nadal najczęściej wskazują na materiały dydaktyczne – scenariusze lekcji, podręczniki, karty pracy (45%). Wielu nauczycieli oczekuje również wsparcia specjalistów (34%) i asystentów międzykulturowych (27%). Można więc powiedzieć, że nauczyciele częściej jako atrakcyjne wskazują te formy rozwoju zawodowego, które w mniejszym stopniu angażują ich samych, a są raczej gotową formą wsparcia, która odciąża nauczyciela. Szkolenia i warsztaty plasują się w połowie listy różnych form wsparcia (18% wskazań) – istnieje sporo innych form wsparcia bardziej cenionych przez nauczycieli. Zapotrzebowanie na warsztaty i szkolenia oraz konsultacje ze specjalistami częściej zgłaszają nauczyciele szkół ponadpodstawowych, w tym najczęściej – nauczyciele szkół branżowych i techników (28 i 30%).

1. Wprowadzenie

W obliczu zmian demograficznych i migracyjnych, jakie przyniosła między innymi eskalacja wojny w Ukrainie w 2022 roku, szkoły w Polsce stały się przestrzenią, w której różnorodność kulturowa jest codziennością. Choć w poprzednich latach polskie szkoły, zwłaszcza te zlokalizowane w dużych miastach wojewódzkich, miały pewne doświadczenia w edukacji dzieci cudzoziemskich, to placówek tych w skali całego kraju było stosunkowo niewiele. W większości przypadków dotyczyło to edukacji dzieci migrantów, a rzadziej dzieci z doświadczeniem uchodźstwa.

Przyjazd w 2022 dużej liczby dzieci i młodzieży z Ukrainy uciekającej przed wojną istotnie zmienił tę sytuację – przede wszystkim pod kątem skali: w polskim systemie edukacji przed eskalacją wojny w Ukrainie było ok. 48,5 tys. uczniów cudzoziemskich, podczas gdy na początku roku szkolnego 2022/23 aż 222,5 tys¹. Pod koniec 2024 roku, w placówkach szkolnych i przedszkolnych uczyło się w sumie ok. 152 tys. Uczniów-uchodźców z Ukrainy i wraz z blisko 51 tys. uczniów migrantów z Ukrainy² są najliczniejszą grupą dzieci cudzoziemskich.

Przyjęcie do polskiego systemu edukacji tak dużej liczby nowych dzieci była niewątpliwie sukcesem całego środowiska szkolnego. Sytuacja ta zmieniła trwale społeczny kontekst funkcjonowania wszystkich uczniów w polskiej szkole, ale też wpłynęła na grono pedagogiczne, które wzięło na siebie odpowiedzialność przyjęcia do szkół nowych dzieci. W tych trudnych warunkach wiele rzeczy się udało, powstało wiele dobrych praktyk i doświadczeń współpracy, zawiązały się liczne przyjaźnie zarówno między uczniami polskimi, jak i ukraińskimi, między ich rodzicami i samymi nauczycielami.

Jednocześnie obecność dużej liczby nowych uczniów cudzoziemskich w szkołach jest nadal wyzwaniem dla systemu edukacji i pracowników szkół – wymaga nowego podejścia do zarządzania szkołą, klasą wielokulturową i systemem edukacji, w którym obecni są uczniowie o różnym pochodzeniu narodowym i etnicznym, pochodzący z innych kultur i mających zróżnicowane, również bardzo trudne, wojenne doświadczenia z dzieciństwa. Aby skutecznie temu sprostać, nauczyciele i dyrektorzy szkół potrzebują nowych umiejętności, postaw i strategii, które pozwolą dostosować proces nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz umożliwią wspieranie integracji społecznej całej szkolnej społeczności.

Niniejszym raportem chcemy podsumować dotychczasowe doświadczenie nauczycieli i nauczycielek polskich szkół w pracy w wielokulturowym środowisku – spojrzeć na nie z perspektywy czasu i nauki na przyszłość. W ramach badań chcieliśmy lepiej zrozumieć, jak doświadczenie działań po 2022 roku wpłynęło na samych nauczycieli – na ich postawy wobec osób innych narodowości, ale też jak oni sami oceniają swoje kompetencje, jakie trudności i

¹ Raport NIK na podstawie danych SIO, 5.03. 2024

² Raport CEO & UNICEF, *Elżbieta Świdrowska, Klaudia Stano*, [Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025 ?](#), Stan na październik 2024

potrzeby napotykają w związku z nauczaniem w wielokulturowym środowisku. Interesował nas też zakres, w jakim nauczyciele i nauczycielki korzystali z dostępnych form doskonalenia zawodowego w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, jak je oceniają i jakiego wsparcia im nadal brakuje.

Raport jest próbą analizy różnic w postawach i opiniach nauczycieli w zależności od typu szkoły, stażu zawodowego oraz intensywności kontaktu z uczniami cudzoziemskimi. Zawiera nie tylko diagnozę obecnej sytuacji, ale również rekomendacje mające na celu wsparcie nauczycieli w ich pracy, a także wskazanie kierunków rozwoju systemu edukacji w kontekście wielokulturowości.

Jest to jeden z pierwszych raportów, który przyjmuje perspektywę nauczycieli – w prowadzonych dotychczas badaniach, choć pokazywano wielowymiarowość zjawiska obecności dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole, częściej skupiano się na perspektywie uczniów – perspektywie ich integracji i dobrobytu w szkole. Raport ten jest głosem nauczycieli i nauczycielek, którzy doświadczeni pracą z uczniem cudzoziemskim mają swoją perspektywę, obserwacje i własne potrzeby rozwojowe. Uwzględnianie ich jest niezbędne w tworzeniu spójnych rozwiązań systemowych. Pokładamy więc nadzieję, że raport będzie wartościowym źródłem informacji i pomocnym narzędziem w tworzeniu polityki w zakresie integracji edukacyjnej opierającej się na faktach i danych.

Struktura raportu jest następująca: kolejne dwa rozdziały zawierają opis metodologii badania (rozd. 2) i szczegółową charakterystykę badanej grupy (rozd. 3). W kolejnych częściach raportu przedstawiono wyniki badania w trzech kluczowych obszarach: rozdział 4 dotyczy postaw nauczycieli wobec wielokulturowości w szkole, rozdział 5 skupia się na postrzeganiu i samoocenie przez nauczycieli kompetencji niezbędnych do pracy w klasie wielokulturowej, a w rozdziale 6 omówiono doświadczenia nauczycieli oraz ich potrzeby w zakresie doskonalenia tych kompetencji. Podsumowanie zawiera najważniejsze wnioski oraz rekomendacje wynikające z przeprowadzonych analiz.

2. Opis metodologii badania

Niniejszy raport jest podsumowaniem wyników badań ilościowych wśród nauczycieli uczących dzieci cudzoziemskie w polskim systemie edukacji publicznej.

Głównym celem badania było określenie podejścia nauczycieli do różnorodności i wielokulturowości w klasie oraz dowiedzenie się, jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele w rozwoju swoich kompetencji i w efektywnej pracy w klasie wielokulturowej.

W ramach badania zostały postawione następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest stosunek nauczyciel/nauczycielek do różnorodności kulturowej w szkole?
2. Jak nauczyciele oceniają własne przygotowanie do wprowadzania i zarządzania wielokulturowością w klasie?
3. Jakich kompetencji potrzebują nauczyciele/nauczycielki, by zarządzać klasą wielokulturową?

4. Z jakiego wsparcia korzystają, a jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele/nauczycielki w zarządzaniu wielokulturowością klasie?

Badanie realizowano od 15 maja do 21 czerwca 2024 za pomocą kwestionariusza ankiety elektronicznej (CAWI). Obejmowało ono publiczne szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, technika i szkoły branżowe pierwszego i drugiego stopnia (bez szkół specjalnych i szkół dla dorosłych). Sondaż przygotowała i zrealizowała na zlecenie CEO firma Ecorys, natomiast analiza wyników i przedstawiony raport jest autorstwa ekspertów CEO.

Dobór próby

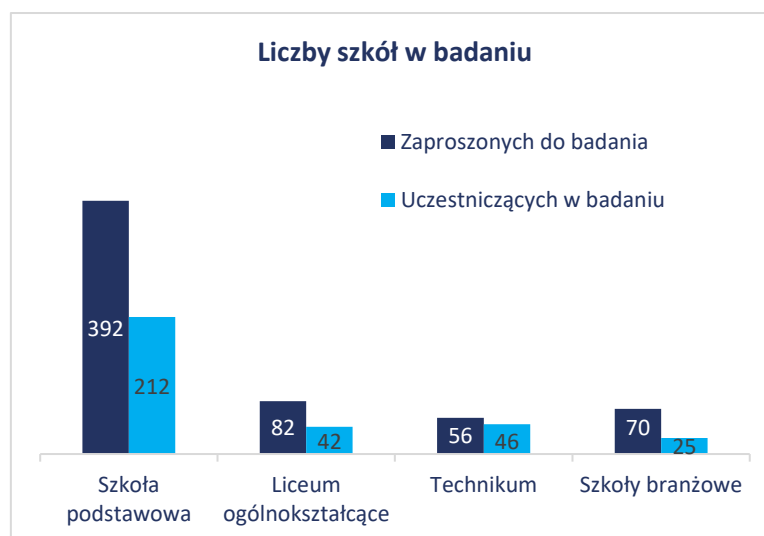
W próbie znalazły się 682 szkoły losowo wybrane spośród wszystkich szkół w Polsce, w proporcjach odpowiadających rozkładowi całej populacji między województwami i typami szkół³. Do dyrektorów szkół wysłano zaproszenie, które było następnie przekazywane dalej pracownikom. Zastosowano więc dwustopniowy dobór próby, zakładający warstwowanie po województwach i typach szkół na etapie pierwszym i dobór zespołowy na drugim.

Dodatkowo w ramach przeprowadzanego badania wzięto pod uwagę warstwowanie według województw. Oznacza to, że liczba ankiet uzyskanych z poszczególnych województw jest proporcjonalna do liczby nauczycieli zatrudnionych w poszczególnych typach szkół publicznych w ramach tych województw. Szczegółowa struktura próby w podziale na województwa i typy szkół jest dostępna w załączniku nr 1.

W badaniu wzięło udział 325 szkół, więc na poziomie szkół poziom zwrotów wyniósł 47,7%. Różnił się on w zależności od typu szkoły: 82,1% dla techników, 54,1% dla szkół podstawowych, 35,7% dla branżowych i 25,6% dla liceów. Spośród 325 szkół uczestniczących w badaniu 65,2% stanowiły szkoły podstawowe, 12,9% licea ogólnokształcące, 14,2% technika i 7,7% szkoły branżowe.

Typ szkoły	Liczba szkół w próbie (zaproszonych do badania)	Liczba zbadanych szkół
Szkoła podstawowa	392	212
Liceum ogólnokształcące	82	42
Technikum	56	46
Szkoły branżowe	70	25
RAZEM	682	325

³ W tym 392 szkoły podstawowe, 164 licea ogólnokształcące, 56 techników oraz 70 szkół branżowych.



Uzyskana struktura próby szkół odpowiada rozkładowi poszczególnych typów placówek w województwach. [zał. 1, tab. nr 1 i 2].

Uzyskane w badaniu dane pochodziły od niemal połowy z zaproszonych szkół (48%) i były to w większości szkoły, które miały doświadczenie uczenia uczniów cudzoziemskich. Równocześnie ogólnopolskie dane z SIO (Systemu Informacji Oświatowej) wskazują, że uczniowie z Ukrainy uczą się w ponad połowie polskich szkół⁴. Uzyskane wyniki dają więc podstawy do wnioskowania o populacji nauczycieli połowy polskich szkół tj. tych, mających kontakt z dziećmi cudzoziemskimi, w tym głównie z uczniami i uczennicami Ukrainy. Szkoły, w których nie było cudzoziemskich uczniów praktycznie nie wzięły udziału w badaniu pomimo wysiłków zespołu badawczego, aby zaprosić wszystkie typy szkół i różnych nauczycieli, niezależnie od ich doświadczenia w nauczaniu dzieci cudzoziemskich.

Zakładano, że z każdej szkoły odpowiedzi udzieli do 10 nauczycieli. Szacowana populacja nauczycieli szkół publicznych zgodnie z danymi GUS liczy ok. 387,1 tys. osób. Biorąc pod uwagę liczbę nauczycieli w poszczególnych typach szkół⁵, uzyskana liczba ankiet (3081) pozwoliła na ustalenie wartości maksymalnej błędów szacowania na poziomie +/- 1,8%.

Analiza danych

Wyniki zaprezentowane w raporcie opierają się na analizach opisowych i krzyżowych. Do tych ostatnich zastosowano nieparametryczny test chi kwadrat lub, w zależności od charakterystyki rozkładów, parametryczną jednoczynnikową ANOV-ę bądź nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. W raporcie pokazano zależności, dla których poziom prawdopodobieństwa popełnienia błędów pierwszego rodzaju wyniósł 5% lub mniej. Wszystkie obliczenia przeprowadzono w pakiecie SPSS v. 29.

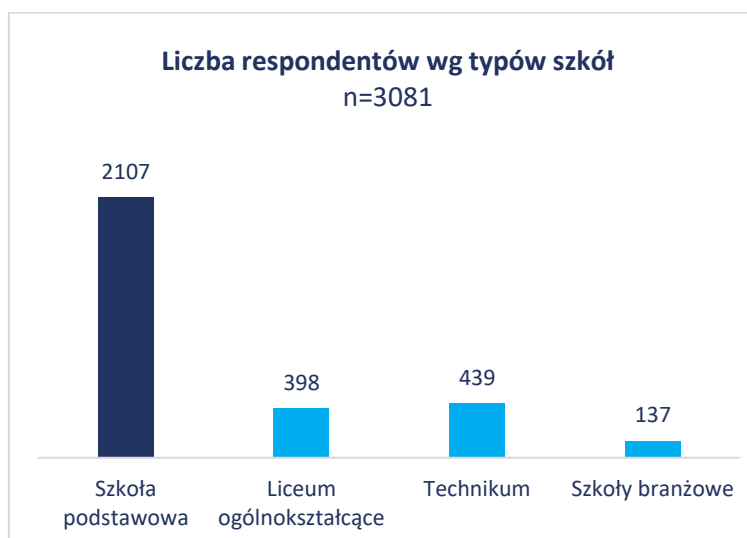
⁴ Raport CEO & UNICEF, Paulina Chrostowska, [Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji](#). Kwiecień 2024

⁵ GUS, [Raport Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024](#), Tabela nr 7 Nauczyciele

3. Profil respondentów

Badanie objęło grupę 3081 pracowników pedagogicznych z 325 szkół publicznych wszystkich poziomów nauczania. Średnia liczba respondentów na szkołę wyniosła 9 osób. Próba składała się z 2869 nauczycieli (93,1% próby), 121 specjalistów (3,9%), 69 dyrektorów i wicedyrektorów (2,2%) i 19 pomocy nauczyciela (0,6%) [zał. 2, wykres 1]. Trzech badanych nie podało pełnionej funkcji.

Grupę respondentów stanowili w 68% pracownicy szkół podstawowych, w 13% liceów ogólnokształcących, 14% techników i 4% – szkół branżowych.



Niniejszy raport obejmuje przede wszystkim wyniki dla badanych nauczycieli, którzy byli głównym podmiotem tego badania.

Charakterystyka badanej grupy nauczycieli:

- **Nauczyciele przedmiotowi stanowili najliczniejszą grupę respondentów (2535 spośród 2869 wszystkich nauczycieli).** Nieco ponad połowa wszystkich nauczycieli (54%) pełniła też funkcję wychowawców klas, w tym wychowawców oddziałów przygotowawczych. Niecałe 6% wszystkich nauczycieli szkół podstawowych prowadziło natomiast zajęcia edukacyjne w oddziałach przygotowawczych. [zał. 2, tab. nr 1]
- **Większość badanych nauczycieli (89%) pracuje w szkołach, które są zlokalizowane na obszarach miejskich,** co może wynikać z tego, że byli to nauczyciele uczący dzieci cudzoziemskie, a tych w dużych miastach jest więcej niż na terenach wiejskich.
- **Były to osoby z dużym doświadczeniem zawodowym** – ponad połowa to osoby o stażu pracy dłuższym niż 20 lat, a 80% to nauczyciele pracujący w zawodzie ponad 10 lat [zał. 2, wykres 2]. Ta struktura grupy nauczycieli dobrze oddaje cechy charakterystyczne

populacji nauczycieli w Polsce – jako grupy z dużym doświadczeniem, ale równocześnie społeczności starzejącej się.⁶

- **Była to grupa nauczycieli o wysokim stopniu znajomości języków obcych** – 80% znało przynajmniej jeden język obcy na poziomie komunikatywnym. Z tego nieco ponad połowa znała język angielski, 36% język rosyjski i 2,5% język ukraiński. Innymi językami zachodnimi (niemieckim, francuskim) operowało 15% nauczycieli.

Przeważająca większość nauczycieli (98,2%) twierdziła, że **uczy w szkołach, gdzie są uczniowie z innych krajów**. Byli to przede wszystkim **uczniowie z Ukrainy** – 89% nauczycieli wskazywało na obecność w szkole uczniów-uchodźców z tego kraju, podczas gdy niemal połowa (48%) mówiła o obecności w szkole uczniów migrantów z Ukrainy (przybyłych do Polski przed 2022r.). Tylko 7% nauczycieli twierdziło, że w szkole uczą się uczniowie uchodźcy (posiadający status lub będący w procedurze). [zał. 2, wykres 3]

Badani nauczyciele w zdecydowanej większości (86%) **posiadają bezpośrednie doświadczenie uczenia dzieci z innych krajów** w roku szkolnym 2023/24: 74% nauczycieli uczyło uchodźców z Ukrainy, a 39% migrantów z Ukrainy. Doświadczenie nauczania dzieci pochodzących z innych krajów niż Ukraina ma 26% nauczycieli. W większości dotyczy to nauczania dzieci-migrantów (22%), choć są też nieliczni nauczyciele mający doświadczenie nauczania uchodźców z innych krajów niż Ukraina (5%). [zał. 2, wykres 4]

Największą grupą uczniów cudzoziemskich z krajów innych niż Ukraina, którą uczą badani nauczycieli, są uczniowie z Białorusi i Rosji (63%) oraz uczniowie cudzoziemcy z krajów Europy, Ameryki Północnej i Australii (39%), ale nauczyciele również wskazują na doświadczenie pracy z uczniami z bardziej odległych kulturowo regionów świata - krajów azjatyckich (22%) i krajów afrykańskich (4%). Jest to spójne z danymi z Systemu Informacji Oświatowej, z których wynika, że najliczniejszą grupą uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach są, poza osobami z Ukrainy, dzieci i młodzież z Białorusi, Rosji i Wietnamu⁷. [zał. 2, wykres 5]

Doświadczenie pracy z dzieckiem cudzoziemskim dla badanych nauczycieli nie jest jednak bezpośrednim wynikiem eskalacji wojny w Ukrainie w 2022 r. – 2/3 z badanych nauczycieli miało doświadczenie pracy z dzieckiem cudzoziemskim przed 24.02.2022 roku, a połowa wskazuje, że byli to uczniowie Ukrainy. Równocześnie 29% miało doświadczenie pracy z uczniem z kraju innego niż Ukraina. [zał. 2, wykres 6]

Badani nauczyciele mieli **doświadczenie kontaktu z uczniami cudzoziemskimi, ale nie było ono masowe** – blisko połowa nauczycieli w klasach, w których prowadzą zajęcia, uczyła do 5

⁶ [Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022, Polski raport krajowy](#), str. 178: *Aż 79% nauczycieli uczących w klasie ósmej w Polsce ma 40 lat lub więcej, a aż 40% ukończyło 50. rok życia. Porównanie danych między 2022 a 2009 rokiem wskazuje, że mamy coraz większy odsetek starszych nauczycieli, przykładowo nastąpił ponad dwukrotny wzrost udziału nauczycieli między 50. a 59. rokiem życia. (...) W tym kontekście nie zaskakuje fakt, że aż 85% badanych w Polsce nauczycieli pracuje w zawodzie co najmniej 10 lat.*

⁷ Raport CEO & UNICEF, Paulina Chrostowska, [Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji](#). Kwiecień 2024

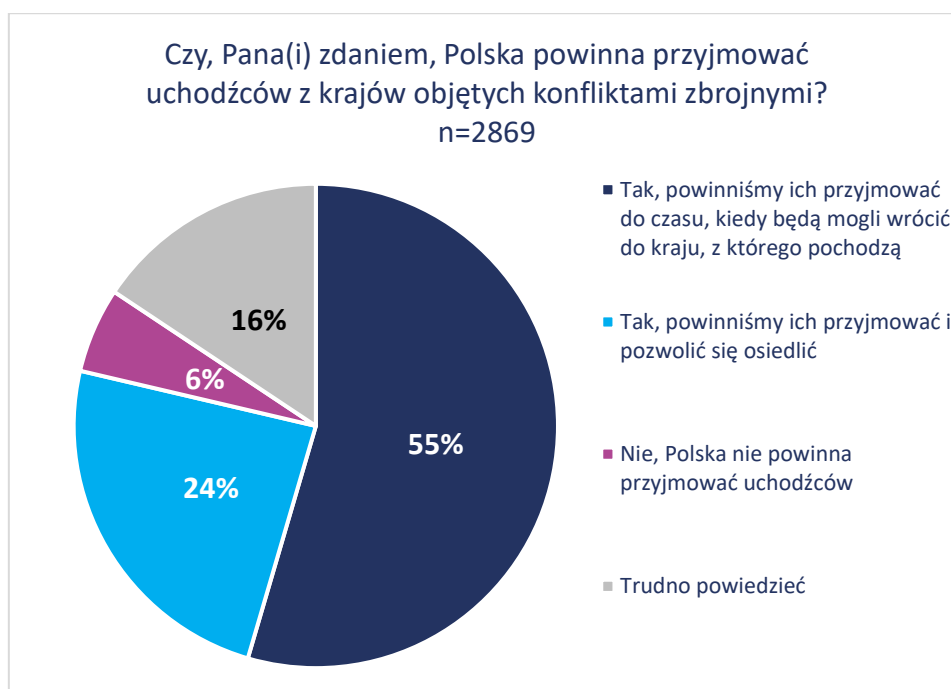
uczniów cudzoziemskich, a kolejne 26% uczyło w sumie do 10 uczniów cudzoziemskich. Oznacza to, że choć mamy wielu nauczycieli mających doświadczenie kontaktu z uczniem cudzoziemskim, opierają się one na kontakcie z niedużą liczbą uczniów. [zał. 2, wykres 7]

Podobnie dzieje się w przypadku wychowawców – nieco ponad połowa wszystkich nauczycieli - **wychowawców ma w swoich klasach wychowawczych uczniów z Ukrainy (58%)**, ale są to pojedyncze jednostki, zwykle 1-3 osoby/klasę (44% wychowawców), a w 10% to klasy z 4-6 uczniami. [zał. 2, tab. nr 2]

4. Postawy nauczycieli wobec różnorodności kulturowej i uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole

Przyjmowanie uchodźców przez Polskę

Badani nauczyciele w większości prezentują postawy tolerancyjne wobec przyjmowania uchodźców – blisko 80% z nich uważa, że Polska powinna przyjmować uchodźców, jednak większość (55% próby) wskazuje, że otwartość ta powinna być ograniczona do momentu powstania możliwości powrotu uchodźców do kraju pochodzenia. Nieco mniej niż ¼ prezentuje postawę pełnej otwartości, wskazując, że należy tworzyć uchodźcom możliwości do osiedlenia się. Znaczące jest też, że co szósty nauczyciel (16%) nie ma zdania na ten temat, a 6% w ogóle nie dopuszcza przyjmowania uchodźców.



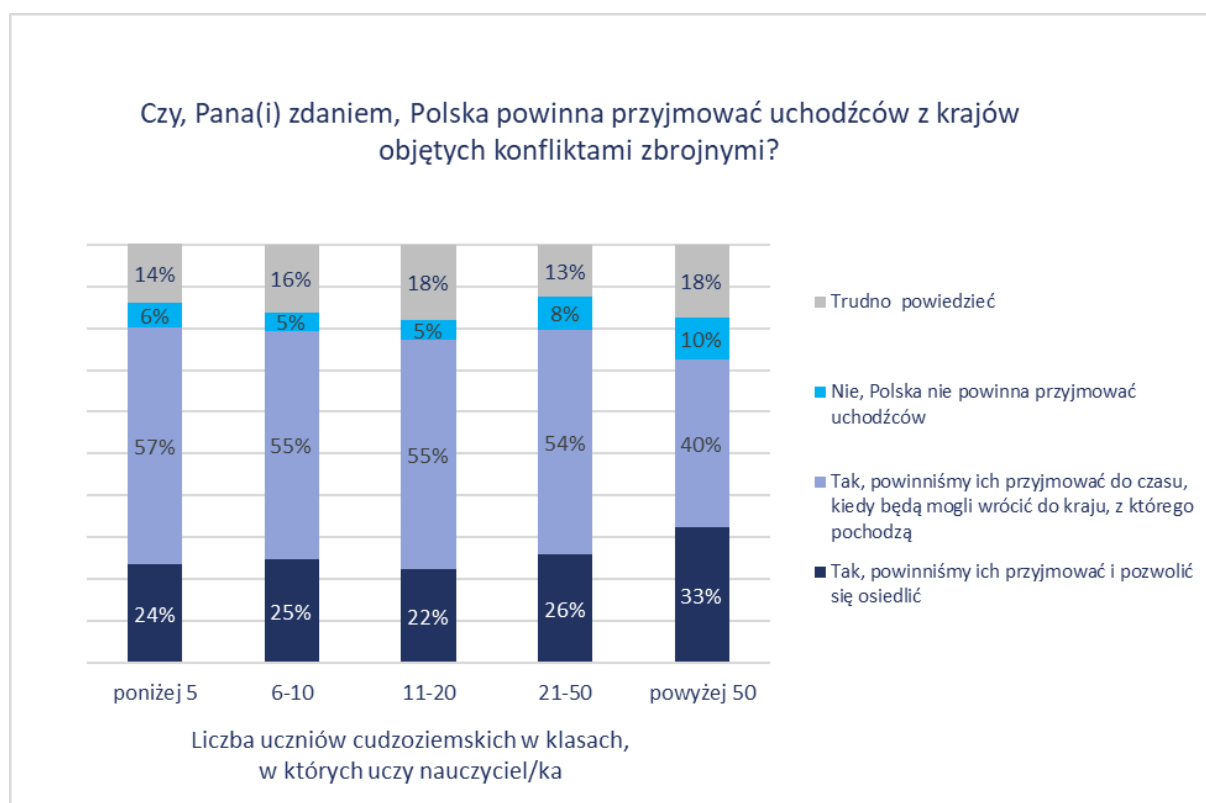
Stosunek do przyjmowania uchodźców **w istotny sposób zależy od stażu zawodowego nauczycieli (a więc także od ich wieku)** – im krótszy staż nauczyciela, tym otwartość na przyjmowanie uchodźców jest mniejsza. W grupie najmłodszych nauczycieli (o stażu poniżej 10 lat) najwyższy jest odsetek nauczycieli niezgadających się na przyjmowanie uchodźców –

11%, oraz nauczycieli niezdecydowanych – 22% [zał. 3, wykres 1]. Związek między stażem a stosunkiem do przyjmowania uchodźców jest istotny statystycznie ($p < 0,001$).

Akceptacja dla przyjmowania uchodźców jest związana z intensywnością kontaktu z uczniami cudzoziemskimi – nauczyciele mający doświadczenie pracy z większą liczbą uczniów cudzoziemskich wykazują postawy mniej tolerancyjne od nauczycieli mających kontakt sporadyczny. Wraz z większym doświadczeniem nauczyciele są też mniej jednoznaczni w swoich postawach (więcej odpowiedzi „Trudno powiedzieć”).

Istnieją jednak dwa odstępstwa od ogólnych tendencji:

- Nauczyciele mający kontakt z grupą od 21 do 50 cudzoziemskich uczniów wykazują postawy otwartości równie często jak nauczyciele z najmniejszym doświadczeniem (80%).
- W grupach nauczycieli uczących od 21 do 50 oraz ponad 50 uczniów cudzoziemskich odsetek osób opowiadających się za pełną otwartością (przyjmowaniem uchodźców i umożliwieniem im osiedlenia) jest najwyższy – to odpowiednio 26% i 33%.

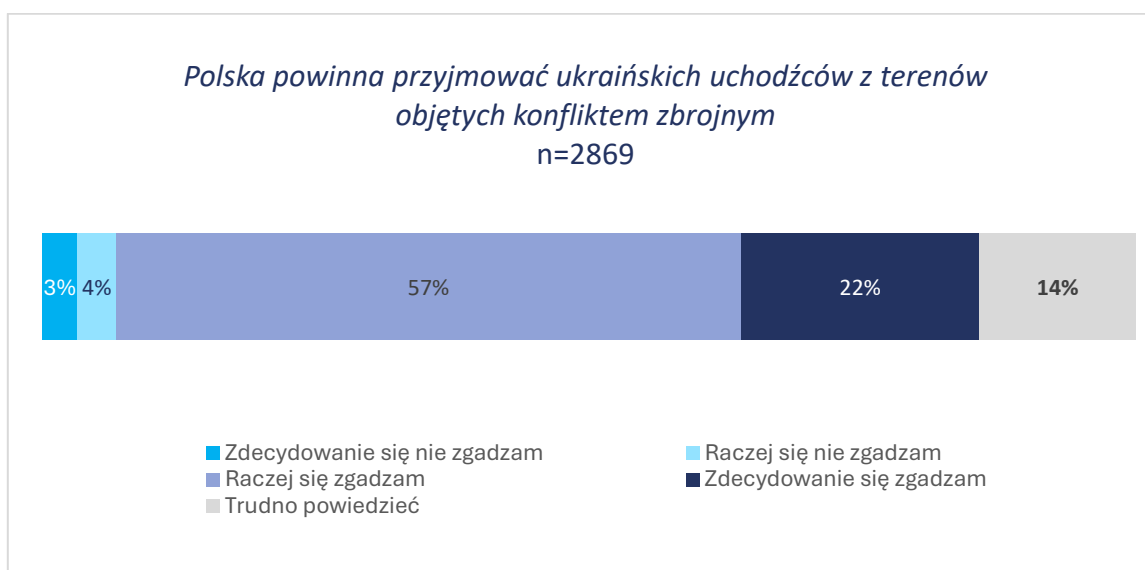


Jednocześnie **wśród nauczycieli najbardziej doświadczonych (powyżej 50 uczniów) widać najsilniejszą polaryzację**. Aż 10% tej grupy sprzeciwia się przyjmowaniu uchodźców, a 18% deklaruje brak zdania w tej sprawie. Tendencje te sugerują, że większe doświadczenie w pracy z cudzoziemskimi uczniami prowadzi zarówno do większej otwartości, jak i większej skrajności w poglądach. Związek między intensywnością kontaktu z uczniem cudzoziemskim a stosunkiem do przyjmowania uchodźców jest istotny statystycznie ($p < 0,05$).

Stosunek nauczycieli do przyjmowania przez Polskę uchodźców **w niewielkim stopniu różnicuje typ szkoły, w jakiej uczy nauczyciele**. Różnice dotyczą przede wszystkim nauczycieli szkół branżowych – choć największy jest w nich odsetek osób niezdecydowanych (18%), a

ogólny odsetek osób opowiadających się za przyjmowaniem uchodźców jest mniejszy niż w całej próbie (75% wobec 79%), to równocześnie są to nauczyciele najczęściej opowiadający się za tworzeniem możliwości do osiedlania się uchodźców (32% wobec 24% w całej próbie). Należy jednak mieć na uwadze, że zależności te nie są istotne statystycznie. [zał. 3, tab. nr 1, wykres 2]

Pytanie o **przyjmowanie uchodźców z Ukrainy** daje zbliżony rozkład odpowiedzi co kwestia przyjmowania wszystkich uchodźców – 79% nauczycieli uważa, że Polska powinna przyjmować uchodźców z Ukrainy, ale co piąty nauczycieli jest temu stanowisku przeciwny lub nie potrafi wyrazić swojego zdania (21%).



Otwartość wobec uchodźców z Ukrainy jest częstsza wśród nauczycieli o dłuższym stażu zawodowym niż wśród młodszych nauczycieli. Nauczyciele o stażu krótszym niż 10 lat oraz o stażu między 10 a 20 lat częściej niż ich starsi koledzy są przeciwni przyjmowaniu uchodźców z Ukrainy (9%) oraz częściej nie zajmują jednoznacznego stanowiska (16-20% wybiera odpowiedź: *Trudno powiedzieć*) [zał. 3, wykres nr 3]. Zależność ta jest istotna statystycznie ($p < 0,001$).

Najniższy odsetek osób wyrażających poparcie dla przyjmowania uchodźców z Ukrainy jest wśród nauczycieli szkół branżowych (77%), wśród której jest też nieco więcej osób niezdecydowanych niż wśród nauczycieli innych typów szkół (16%). Zależności te nie są jednak istotne statystycznie, a przeważająca większość nauczycieli w każdym typie szkół wyraża swoje poparcie dla przyjmowania uchodźców z Ukrainy (77-81%) [zał. 3, tab. nr 2].

W porównaniu z badaniami ogólnopolskimi, które regularnie prowadzi CBOS⁸ na próbie wszystkich Polaków, badani nauczyciele, wykazują bardziej przychylne podejście do

⁸ CBOS, O wojnie w Ukrainie i granicy. Komunikat z badań nr 67/2024, lipiec 2024

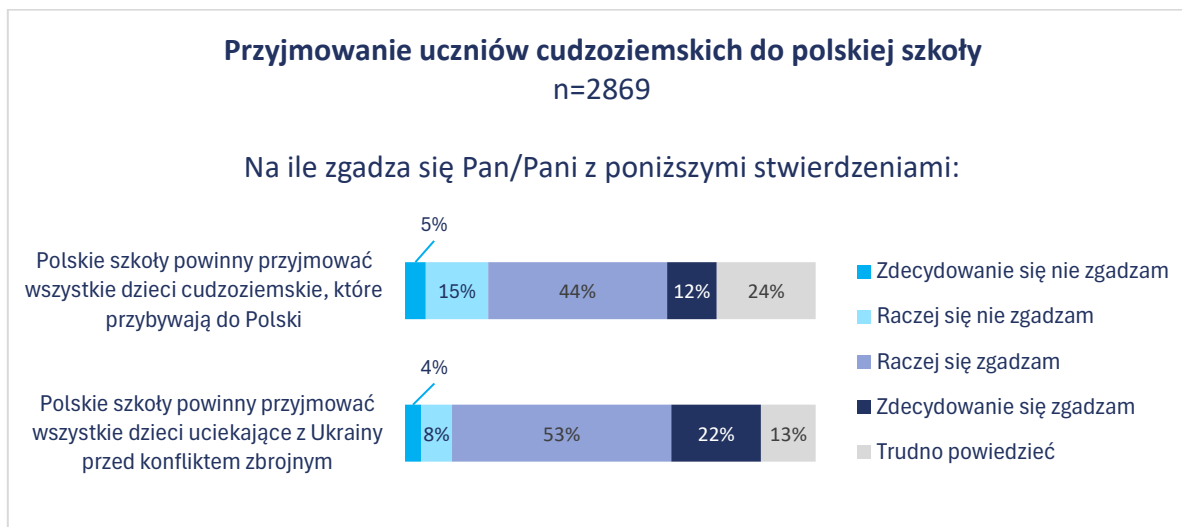
https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_067_24.PDF; Rys. 2: Czy, Pana(i) zdaniem, Polska powinna przyjmować ukraińskich uchodźców z terenów objętych konfliktem? Dane na 06.2024: 16% zdecydowanie nie, 23% raczej nie, 40% raczej tak, 14% zdecydowanie tak, 8% trudno powiedzieć.

przyjmowania uchodźców ukraińskich niż ogół społeczeństwa, w którym 54% badanych deklaruje aprobatę, a 38% nie zgadza się na przyjmowanie przez Polskę ukraińskich uchodźców (dane z czerwca 2024 r). Taka różnica może wynikać z bezpośredniego doświadczenia badanych nauczycieli kontaktu z dziećmi cudzoziemskimi. Ciekawe jest też to, że w próbie ogólnopolskiej niemal o połowę niższy jest odsetek osób niezdecydowanych niż w badaniu wśród nauczycieli. Może to być wynikiem efektu dobrego respondenta – nauczycielom, którzy chcą być widziani w dobrym świetle, może być trudniej przyznać się do opinii w tej tematyce, przez co częściej wybierają odpowiedź neutralną i niejednoznaczną „Trudno powiedzieć”.

Przyjmowanie uchodźców w szkole

Przeniesienie pytania o przyjmowanie uchodźców z poziomu kraju na poziom szkoły daje mniej pozytywny obraz. Maleje nieco odsetek nauczycieli popierających przyjmowanie dzieci uchodźców z Ukrainy przez szkołę – wynosi on 75% w porównaniu z 79% w pytaniach dotyczących sytuacji na poziomie krajowym. Jednocześnie wzrasta udział nauczycieli wyrażających negatywne stanowisko w tej kwestii – 12% wobec 7% w kontekście krajowym.

Co więcej, **poziom otwartości istotnie się zmniejsza, gdy pytamy nauczycieli o przyjmowanie do szkoły wszystkich dzieci cudzoziemskich** – wtedy już zauważalnie mniej, bo 56% nauczycieli, popiera takie rozwiązanie, natomiast 1/3 nauczycieli nie zgadza się na takie podejście, a blisko 1/4 nie ma w tej kwestii zdania.

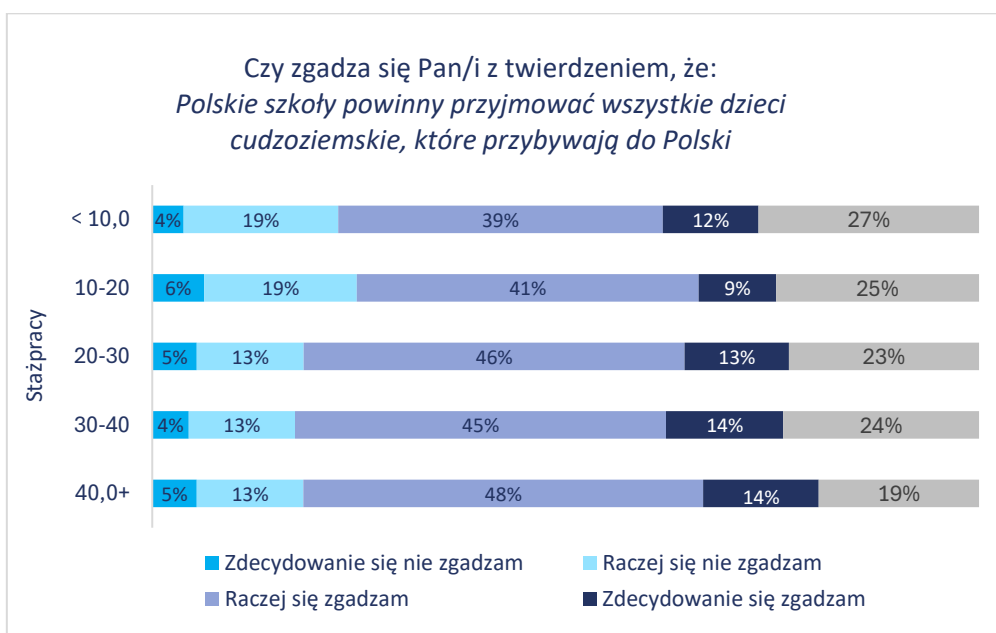
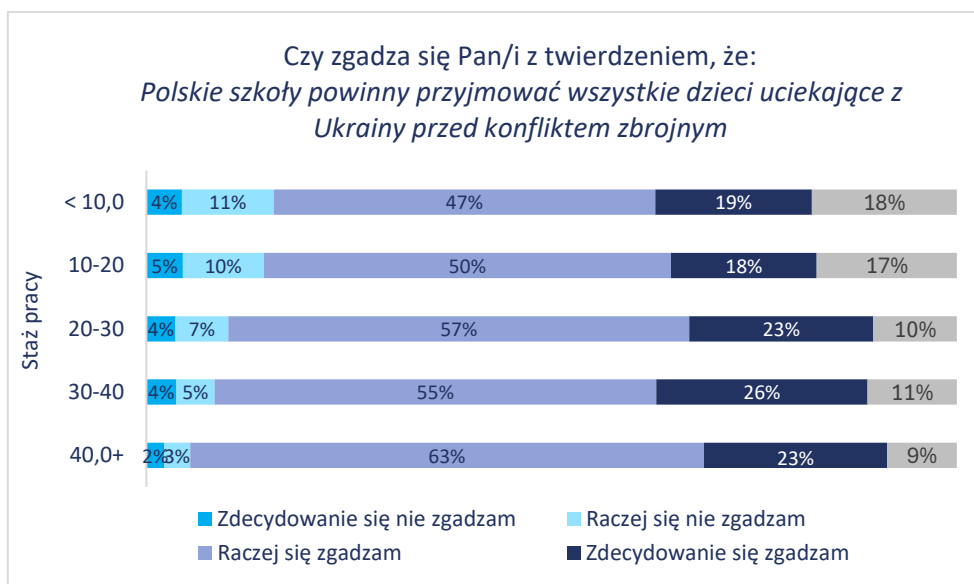


Rozkład odpowiedzi zależy od typu szkoły, w jakiej uczą nauczyciele [zał. 3, tab. nr 3]. **W odniesieniu do dzieci ukraińskich najmniej odpowiedzi negatywnych jest wśród nauczycieli szkół podstawowych** (11% odpowiedzi: zdecydowanie i raczej się nie zgadzam). Wśród nauczycieli szkół branżowych jest najmniej osób wyrażających pozytywne zdanie (72%, gdy w innych typach szkół odsetek ten wynosi 75%) a najwięcej tych, którzy nie mają zdania (15%). Zależność między typem szkoły a stosunkiem do przyjmowania uczniów ukraińskich w polskich szkołach jest istotna statystycznie ($p < 0,05$).

Przyjmowanie dzieci cudzoziemskich do polskich szkół wspierane jest głównie przez nauczycieli szkół podstawowych – najwięcej w tej grupie było odpowiedzi pozytywnych (58%)

i najmniej negatywnych (18%). Nauczyciele liceów i techników są najbardziej sceptyczni (najwięcej odpowiedzi „trudno powiedzieć”, najwięcej negatywnych i stosunkowo mniej pozytywnych – 50-52%). Co ciekawe, nauczyciele szkół branżowych tak samo często wyrażają zdanie pozytywne (58%) jak pracujący w szkołach podstawowych [zał. 3, tabela nr 3]. Zależność między typem szkoły a stosunkiem do przyjmowania uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach jest istotna statystycznie ($p < 0,001$).

Opinie na temat przyjmowania uczniów ukraińskich i ogólnie cudzoziemskich różnią się w zależności od długości stażu zawodowego nauczyciela. Nauczyciele młodszy stażem częściej wyrażają opinie negatywne (15% w przypadku uczniów z Ukrainy i 23-25% – uczniów cudzoziemskich). Im krótszy staż nauczycielski, tym więcej nauczycieli niemających swojego zdania. Związek między stażem nauczycieli a stosunkiem do przyjmowania uczniów cudzoziemskich, w tym ukraińskich, jest istotny statystycznie ($p < 0,001$ w odniesieniu do uczniów ukraińskich i $p < 0,05$ w odniesieniu do uczniów cudzoziemskich).



Intensywność kontaktu z uczniem cudzoziemskim nie wiąże się istotnie z postawami wobec przyjmowania uchodźców przez szkołę ($p > 0,05$).

Można więc postawić tezę, że wśród nauczycieli tolerancja i otwartość wobec przyjmowania uchodźców maleją, gdy temat rozpatrywany jest z perspektywy szkoły, czyli w kontekście środowiska, w którym pracują i które bezpośrednio ich dotyczy. Postawy otwartości maleją również w odniesieniu do uczniów cudzoziemskich innych niż uchodźcy z Ukrainy, z którymi ze względu na specyfikę sytuacji w Polsce nauczyciele mają mniej kontaktu.

Kto ma się dostosować – szkoła czy uczeń?

Gdy pytamy nauczycieli o **dostosowanie sposobu funkcjonowania szkoły do obecności w niej uczniów z Ukrainy**, 82% nauczycieli twierdzi, że to uczniowie uchodźcy, będąc w mniejszości, powinni się dostosować do zasad panujących w polskiej szkole.



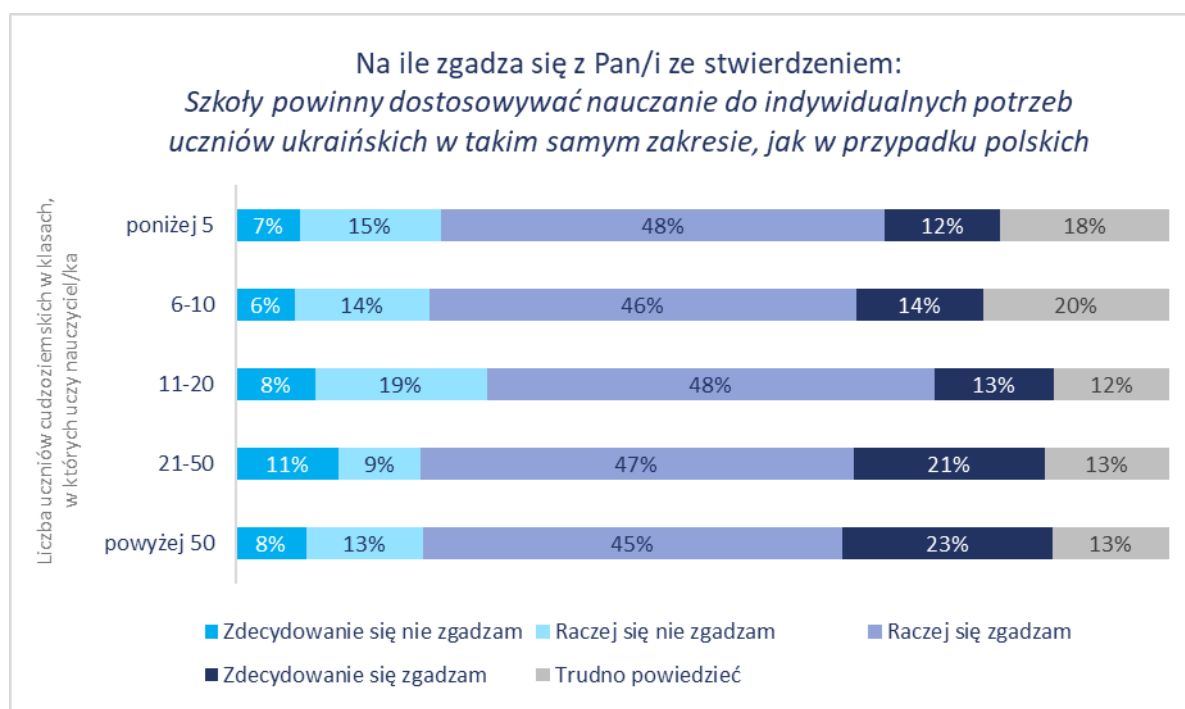
Przekonanie to jest silniejsze wśród nauczycieli liceów (86%), podczas gdy nauczyciele techników częściej niż ich koledzy z innych typów szkół sprzeciwiają się takiemu podejściu (13% w porównaniu z 8% w całej próbie) [zał. 3, tab. nr 4]. Oczekiwanie dostosowania się uczniów z Ukrainy do zasad panujących w polskiej szkole jest też częstsze i bardziej jednoznacznie deklarowane przez nauczycieli młodszych stażem (odsetek odpowiedzi *zdecydowanie się zgadzam* jest rzędu 40-42%) [zał. 3, wykres nr 4]. Obie zależności są istotne statystycznie (typ szkoły: $p < 0,05$; staż: $p < 0,001$).

Im większa intensywność doświadczenia pracy z uczniem cudzoziemskim tym częstsze oczekiwania nauczycieli, że uczniowie dostosują się do zasad panujących w szkole – nauczyciele uczący ponad 50 uczniów w 90% popierają tezę o konieczności dostosowania się uczniów będących w mniejszości ($p < 0,05$), [zał. 3, wykres nr 5].

Równocześnie blisko ¼ wszystkich nauczycieli (22%) nie zgadza się z tym, że **szkoły powinny dostosowywać nauczanie do potrzeb uczniów ukraińskich w takim samym zakresie jak w przypadku uczniów polskich**. Za indywidualizacją podejścia do nauczania ucznia z Ukrainy w podobnym zakresie co ucznia polskiego jest nieco mniej niż 2/3 nauczycieli (60%), przy czym nieco częściej opowiadają się za tym nauczyciele szkół podstawowych (63%). Nauczyciele liceów, techników i szkół branżowych wykazują niższy poziom akceptacji dla tego podejścia (54% odpowiedzi pozytywnych oraz więcej odpowiedzi negatywnych: 27-28%) [zał. 3, tab. nr

4]. Młodszy stażem nauczyciele są również w tej kwestii mniej otwarci – wśród nauczycieli o stażu krótszym niż 20 lat odrzucenie indywidualnego podejścia jest częstsze (26-27%) niż wśród starszych stażem nauczycieli. [zał. 3, wykres nr 6]. Obie zależności są istotne statystycznie (typ szkoły: $p < 0,05$; staż: $p < 0,001$).

Intensywność kontaktu nauczyciela z uczniem cudzoziemskim ma wpływ na postawy dotyczące dostosowań wynikających z obecności uczniów z Ukrainy. **Najbardziej przeciwni uwzględnianiu indywidualnych potrzeb uczniów w procesie nauczania są nauczyciele mający średni kontakt z uczniami cudzoziemskimi**, uczący od 11 do 20 takich dzieci (27%). W pozostałych grupach odsetek nauczycieli niezgadających się na takie rozwiązanie jest podobny i wynosi 20-22%. Największe poparcie dla uwzględniania potrzeb uczniów wyrażają nauczyciele z największym doświadczeniem w pracy z dziećmi cudzoziemskimi (68%), podczas gdy wśród najmniej doświadczonych odsetek ten wynosi 60%. Różnice te są istotne statystycznie ($p < 0,05$).

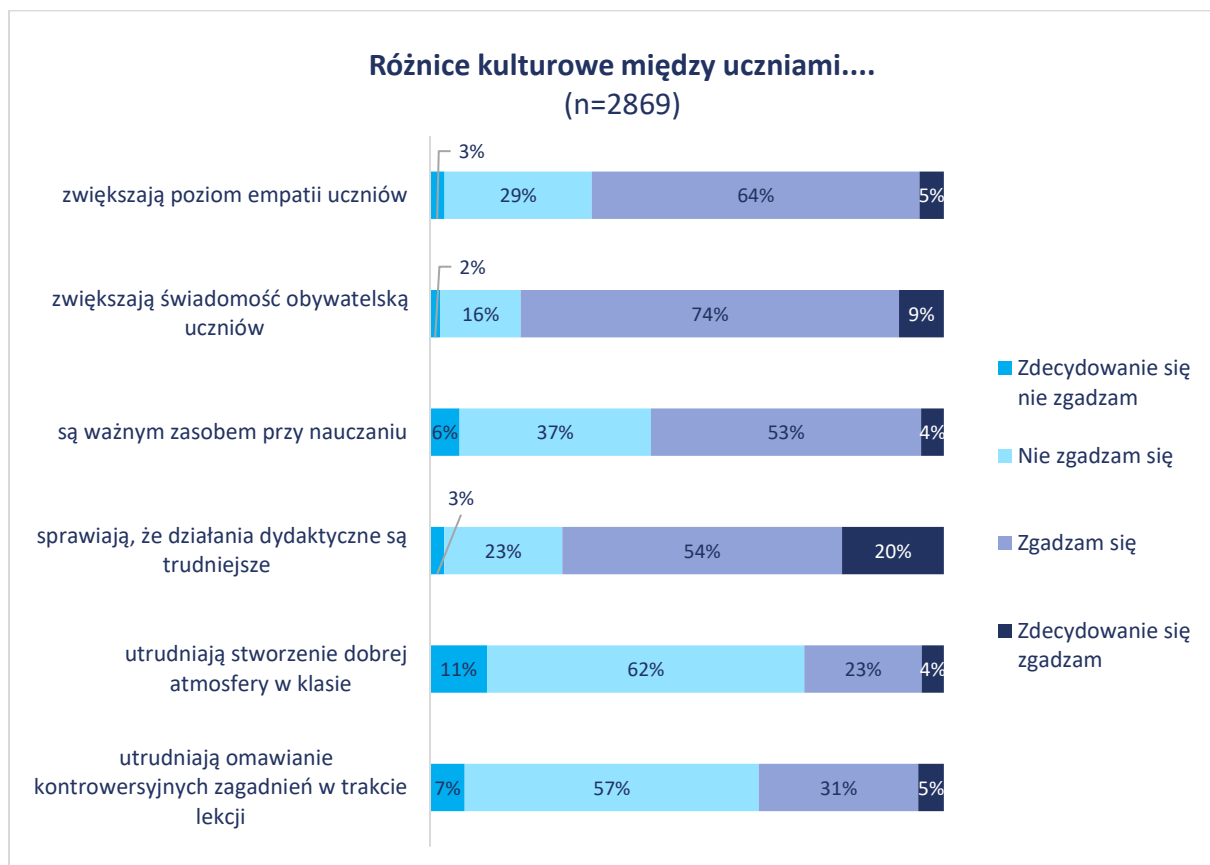


Oznacza to, że choć co do zasady nauczyciele mają pozytywny stosunek do przyjmowania dzieci uchodźców do Polski i do polskiej szkoły, to w momencie, kiedy w grę wchodzi idące za tym zmiany w nauczaniu i funkcjonowaniu szkoły, wzrasta liczba nauczycieli, dla których jest to mało akceptowalne. Ta zmniejszona gotowość na zmiany może wynikać z braku wiedzy, umiejętności i niedużego doświadczenia w radzeniu sobie z wyzwaniami pracy w wielokulturowej klasie.

Różnice kulturowe między uczniami – zasób czy wyzwanie?

Badani nauczyciele częściej postrzegają obecność różnic kulturowych w klasie jako szansę niż zagrożenie – 83% nauczycieli zgadza się z twierdzeniem, że różnice kulturowe sprzyjają zwiększaniu świadomości obywatelskiej. 73% uważa, że odmiennosc kulturowa uczniów nie

stanowi przeszkody w tworzeniu dobrej atmosfery w klasie, a 69% wskazuje, że różnice kulturowe sprzyjają zwiększaniu empatii uczniów. Jednocześnie **badani dostrzegają wyzwania związane z pracą dydaktyczną w klasie wielokulturowej** – 74% nauczycieli twierdzi, że różnice kulturowe między uczniami powodują, że działania dydaktyczne są trudniejsze, a 43% nauczycieli nie jest przekonanych, że obecność różnic kulturowych między uczniami jest ważnym zasobem w nauczaniu.



Spośród powyższych kwestii w czterech obszarach różnice w odpowiedziach nauczycieli zależą od rodzaju szkoły, w jakiej pracują i są istotne statystycznie:

- **Różnice kulturowe między uczniami zwiększają poziom empatii uczniów** – nauczyciele techników są w tym obszarze najbardziej sceptyczni (35% negatywnych odpowiedzi), podczas gdy nauczyciele szkół branżowych wykazują najbardziej pozytywne postawy (74% pozytywnych odpowiedzi wobec 69% w całej próbie) ($p < 0,05$) [wykres nr 7a].
- **Różnice kulturowe między uczniami Zróżnicowanie kulturowe zwiększa świadomość obywatelską uczniów** – we wszystkich szkołach ponadpodstawowych mniej nauczycieli zgadza się z tym twierdzeniem i są to różnice wynoszące do 4 punktów procentowych (80% nauczycieli techników i szkół branżowych i 81% nauczycieli liceów, wobec 84% nauczycieli szkół podstawowych) ($p < 0,05$) [wykres nr 7b].
- **Różnice kulturowe między uczniami utrudniają stworzenie dobrej atmosfery w klasie** – częściej z problemem tym spotykają się nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych (łącznie 29% wskazań afirmatywnych) i liceach (27%) niż technikach (22%) i szkołach branżowych (16%) ($p < 0,001$) [wykres nr 7c].

- **Różnice kulturowe między uczniami sprawiają, że działania dydaktyczne są trudniejsze** – najwyraźniej dostrzegają ten wpływ nauczyciele szkół podstawowych (77%) i liceów (73% i najwięcej odpowiedzi – zdecydowanie się zgadzam: 23%) ($p < 0,001$) [wykres nr 7d].

Nauczyciele o krótszym stażu zawodowym częściej wskazują negatywne skutki różnic kulturowych między uczniami – najwięcej jest w tej grupie nauczycieli twierdzących, że negatywnie wpływają one na tworzenie atmosfery w klasie (34%) oraz że nie zwiększają poziomu empatii uczniów (40% najmłodszych stażem i 33% nauczycieli o stażu między 10 a 20 lat) [wykres nr 8a i 8b]. Podobnie najwięcej jest młodszych nauczycieli, którzy nie widzą pozytywnego wpływu wielokulturowości na świadomość obywatelską uczniów (21-23% wskazań negatywnych) [wykres nr 8c] oraz którzy widzą utrudnienia w omawianiu kontrowersyjnych tematów (41%), [wykres nr 8d]. Zależności te są istotne statycznie ($p < 0,001$). O negatywnym wpływie różnic kulturowych na prowadzenie zajęć, najczęściej zwracają uwagę nauczyciele o stażu od 10 do 20 lat (78% odpowiedzi potwierdzających, że działania dydaktyczne są trudniejsze, $p < 0,05$) [wykres nr 8e].

Intensywność kontaktu nauczyciela z dzieckiem cudzoziemskim ma istotny wpływ na ocenę konsekwencji wynikających z różnic kulturowych między uczniami. **Im mniej uczniów cudzoziemskich uczy nauczyciel, tym częściej dostrzega pozytywne przejawy różnic kulturowych. Z drugiej strony nauczyciele mający bogate doświadczenie w pracy z dzieckiem cudzoziemskim znacznie częściej wskazują na negatywne skutki wielokulturowości w klasie:**

- *Różnice kulturowe utrudniają stworzenie dobrej atmosfery* – 76% wskazań w grupie nauczycieli bardzo doświadczonych i 56% wśród tych mających najmniejszy kontakt;
- *Różnice kulturowe zwiększają poziom empatii* – tak twierdzi 70% nauczycieli uczących niewielką liczbę uczniów obcokrajowców i 48% tych uczących dużą liczbę uczniów;
- *Różnice kulturowe zwiększają świadomość obywatelską* – im więcej doświadczeń w nauczaniu uczniów cudzoziemskich, tym częstsze odrzucenie tej opinii (25%), ale równocześnie tym więcej opinii jednoznacznie wspierających tę opinię (10%);
- *Różnice kulturowe utrudniają omawianie kontrowersyjnych zagadnień* – im mniej nauczyciel ma doświadczenia w kontakcie z uczniem, tym częściej sprzeciwia się tej opinii;
- *Różnice kulturowe sprawiają, że działania dydaktyczne są trudniejsze* – im więcej doświadczeń, tym częstsze przekonanie o tej konsekwencji – 86% nauczycieli uczących powyżej 50 osób zgadza się z tym stwierdzeniem, podczas gdy wśród nauczycieli uczących do 5 osób odsetek ten wynosi 73%.

Wszystkie powyższe zależności są istotne statystycznie ($p < 0,001$) [zał. 1, wykresy nr 9a-e].

Porównanie odpowiedzi na to pytanie z 2024 roku z identycznie zadany pytaniem w badaniu ICCS wiosną 2022 r. wśród nauczycieli klas 8 wskazuje na nasilenie negatywnych opinii nauczycieli dotyczących wpływu różnic kulturowych na proces nauczania i relacje rówieśnicze.

Choć badania ICCS były realizowane tylko wśród nauczycieli klas 8, to warto zauważyć, że w niniejszym badaniu opinie co do negatywnych skutków zróżnicowania kulturowego były znacznie częstsze:

Różnice kulturowe między uczniami:	Badanie ICCS 2024	Badanie CEO 2024
	Suma odpowiedzi wspierających tezę	
	Nauczyciele klas 8.	Nauczyciele różnych klas
<i>Sprawiają, że działania dydaktyczne są trudniejsze</i>	48 %	74%
<i>Utrudniają stworzenie dobrej atmosfery w klasie</i>	14%	27%

A równocześnie opinie o pozytywnym wpływie były odrzucane przez znacznie większy odsetek nauczycieli:

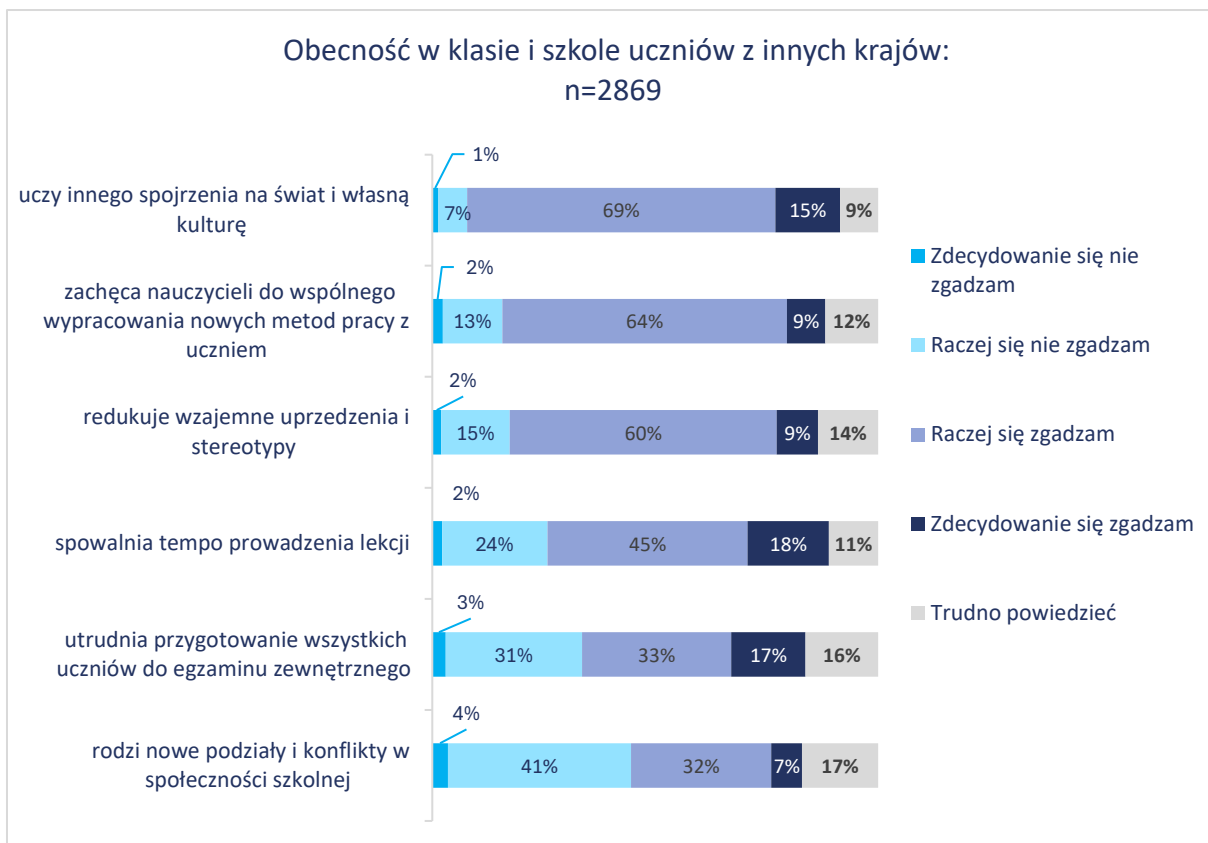
Różnice kulturowe między uczniami:	Badanie ICCS 2024	Badanie CEO 2024
	Suma odpowiedzi odrzucających tezę	
	Nauczyciele klas 8.	Nauczyciele różnych klas
<i>Zwiększają świadomość obywatelską</i>	6 %	18%
<i>Są ważnym zasobem przy nauczaniu</i>	10%	43%
<i>Zwiększają poziom empatii</i>	12%	32%

Warto zauważyć, że już ówczesnie – w 2022 r., jak pokazały badania ICCS, polscy nauczyciele odróżniali się od nauczycieli z innych krajów krytycznym spojrzeniem na różnorodność.

Jakie są konsekwencje obecności uczniów cudzoziemskich w klasie?

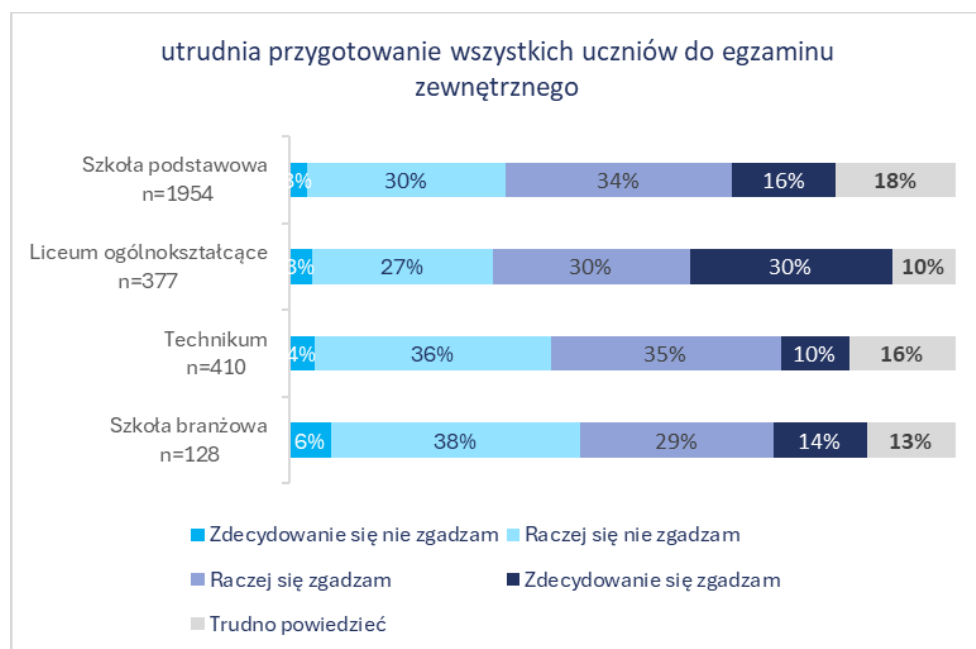
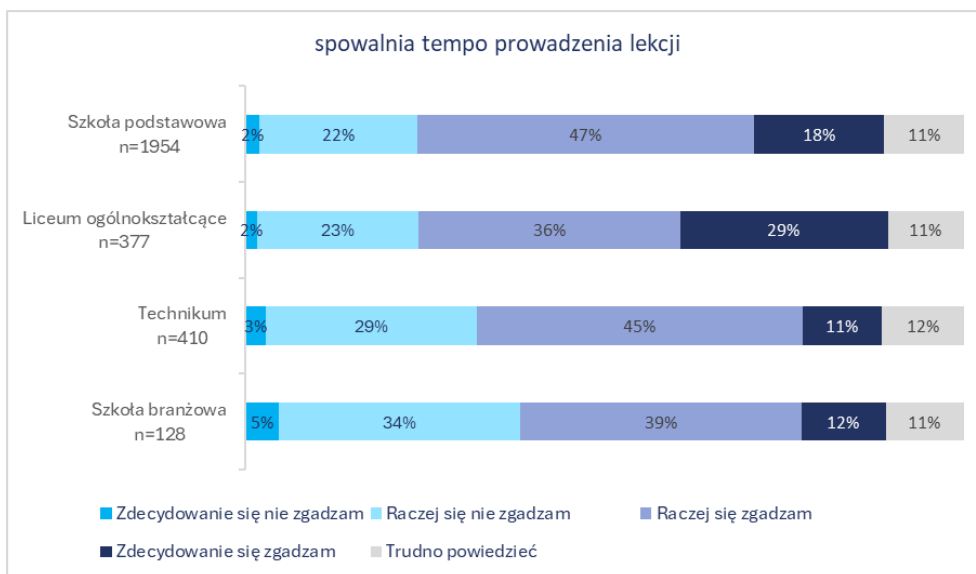
Obecność uczniów cudzoziemskich jest przez większość nauczycieli postrzegana jako szansa na zmianę perspektywy w patrzeniu na świat i własną kulturę (84%), na redukcję stereotypów i uprzedzeń (69%) oraz jako zachęta do współpracy między nauczycielami (72%).

Jednocześnie wpływ obecności dzieci cudzoziemskich na proces nauczania jest oceniany przez nauczycieli stosunkowo negatywnie – niemal dwie trzecie nauczycieli uważa, że obecność ta przekłada się na spowolnienie tempa pracy (63%) i na trudności w przygotowaniu wszystkich uczniów do egzaminów (60%). Nauczyciele byli spolaryzowani w kwestii wpływu uczniów cudzoziemskich na intensyfikację konfliktów i podziałów w społeczności szkolnej – 45% nie widzi takiego negatywnego wpływu, podczas gdy 39% nauczycieli dostrzega tę zależność.



Jeśli chodzi o różnice w opiniach nauczycieli w zależności od typu szkoły, w jakiej uczą, to **w szkołach ponadpodstawowych związanych z nauczaniem zawodu**, tj. w technikach i szkołach branżowych, **nauczyciele rzadziej** niż w szkołach podstawowych i liceach **widzą negatywny wpływ obecności uczniów cudzoziemskich na tempo prowadzenia zajęć czy przygotowanie do egzaminów zewnętrznych** (odpowiednio 32% i 39% nie zgadza się w kwestii spowalniania tempa prowadzenia lekcji i 40-44% odnośnie do przygotowania do egzaminów). W szkołach podstawowych i liceach odsetki te sięgają odpowiednio 24-25% i 30-33%. W każdym przypadku stanowisko nauczycieli liceów jest najbardziej wyraziste – prawie 1/3 z nich wyraża zdecydowanie negatywne stanowisko co do wpływu obecności uczniów z innych krajów na te dwa aspekty procesu kształcenia. Różnice między opiniami nauczycieli pracujących w różnych typach szkół są istotne statystycznie ($p < 0,001$).

Obecność w klasie i szkole uczniów z innych krajów:



Jeśli chodzi o ocenę wpływu obecności dzieci cudzoziemskich na atmosferę w klasie i relacje rówieśnicze, to nauczyciele szkół podstawowych najczęściej wskazują, że obecność ta powoduje nowe podziały i konflikty (41%). Jednocześnie to nauczyciele szkół podstawowych najczęściej nie potrafią w tej kwestii wyrazić swojego zdania [zał. 3, wykres 10]. Zależność ta też jest istotna statystycznie ($p < 0,001$). Może to wynikać z nakładania się dwóch czynników: większej liczby uczniów cudzoziemskich w szkołach podstawowych i pracy z grupą wiekową, wśród której agresja i przemoc jest częstsza. W konsekwencji nauczyciele szkół podstawowych mają więcej doświadczeń z sytuacjami konfliktowymi niż nauczyciele szkół ponadpodstawowych.

Wśród nauczycieli o najkrótszym stażu (poniżej 10 i między 10 a 20 lat) najwięcej jest osób niezgadających się ze stwierdzeniami o pozytywnym wpływie obecności dzieci cudzoziemskich, a równocześnie najwięcej jest nauczycieli wskazujących negatywne aspekty

tej obecności. Dotyczy to zarówno obszaru nauczania, jak i wpływu na relacje rówieśnicze [zał. 3, wykresy nr 11a-e]. Różnice w postawach nauczycieli, **w zależności od długości stażu,** są podobne do tendencji zaobserwowanych w poprzednich pytaniach i są istotne statystycznie ($p < 0,001$ dla wszystkich typów konsekwencji).

Podobnie jak w poprzednich pytaniach, utrzymuje się negatywny związek między sposobem postrzegania konsekwencji obecności dzieci cudzoziemskich i doświadczeniem w nauczaniu uczniów obcokrajowców – im większe jest to doświadczenie, tym silniejsze wspieranie opinii negatywnych i tym silniejszy sprzeciw wobec stanowisk wskazujących na pozytywne konsekwencje obecności dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. Wszystkie te zależności (poza stwierdzeniem o tym, że obecność uczniów uczy innego spojrzenia na świat) są istotne statystycznie ($p < 0,001$, a w przypadku tezy o redukcji stereotypów $p < 0,05$) [zał.3, wykresy nr 12a-e].

Wyzwania w nauczaniu w klasie wielokulturowej

Zdaniem nauczycieli **najpoważniejszym wyzwaniem w pracy w klasie wielokulturowej jest bariera językowa (74%).** Na pozostałe zjawiska wskazywało znacznie mniej respondentów - nieco mniej niż połowa mówiła o wyzwaniach związanych z ocenianiem i klasyfikowaniem uczniów cudzoziemskich a niecałe 40% na kwestie dostosowywania metod nauczania do potrzeb nowych uczniów, na ich potrzeby psychoemocjonalne czy kwestie związane z niską frekwencją i dużą rotacją uczniów innych narodowości.

Istotne jest, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli wskazuje na wyzwania związane z relacjami rówieśniczymi, konfliktami (11-19%), podczas gdy niektóre badania jakościowe⁹ wskazują, że jest to obszar newralgiczny, który wraz z upływem czasu staje się coraz trudniejszy do zarządzania w szkołach.

⁹ CEO & UNICEF raport z badań jakościowych Magdalena Tędziągowska, prof. Bartłomiej Walczak, dr Kamil M. Wielecki; [Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/24](#)



Jeśli chodzi o specyfikę wyzwań w zależności od rodzaju szkoły, we wszystkich typach szkół bariera językowa jest najczęściej wskazywana i wśród trzech najczęściej wskazywanych problemów jest to zależność istotna statycznie ($p < 0,001$). Nauczyciele szkół branżowych najczęściej wskazują na tę trudność (81%) podczas gdy nauczyciele liceów - najrzadziej (58%) a w szkołach podstawowych i technikum nauczyciele postrzegają to wyzwanie równie często (76%). Obserwowalne są też różnice w kwestii oceniania i klasyfikowania – nauczyciele ze szkół uczących do zawodu (technikum i szkoły branżowe) rzadziej niż nauczyciele ze szkół podstawowych i liceów postrzegają ten obszar jako ważne wyzwanie (odpowiednio 37 i 38% wobec 49 i 57%, $p > 0,05$). Co ciekawe, nauczyciele szkół licealnych najrzadziej wskazują na obszar potrzeb psychoemocjonalnych (28% wobec 37-39% nauczycieli innych szkół, przy $p > 0,05$), natomiast częściej niż inni zwracają uwagę na kwestie relacji między uchodźcami a społeczeństwem przyjmującym, wskazując, że obawy polskich uczniów i rodziców przed różnorodnością są wyzwaniem dla nich jako nauczycieli (odpowiednio 11 i 17%, $p < 0,05$) [zał. 3 tab. nr 5].

Dla wszystkich grup nauczycieli wyróżnionych pod względem długości stażu pracy trzy najczęściej występujące wyzwania są podobne: język (zależność $p < 0,05$); ocenianie i klasyfikowanie oraz dostosowywanie metod nauczania (obie zależności $p > 0,05$). Starsi stażem nauczyciele częściej niż młodsi zwracają też uwagę na wyzwanie związane z potrzebami psychoemocjonalnymi uczniów (10-12%, podczas gdy w grupach młodszych stażowo odsetek wskazań to 5-8%) i jest to zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. nr 6].

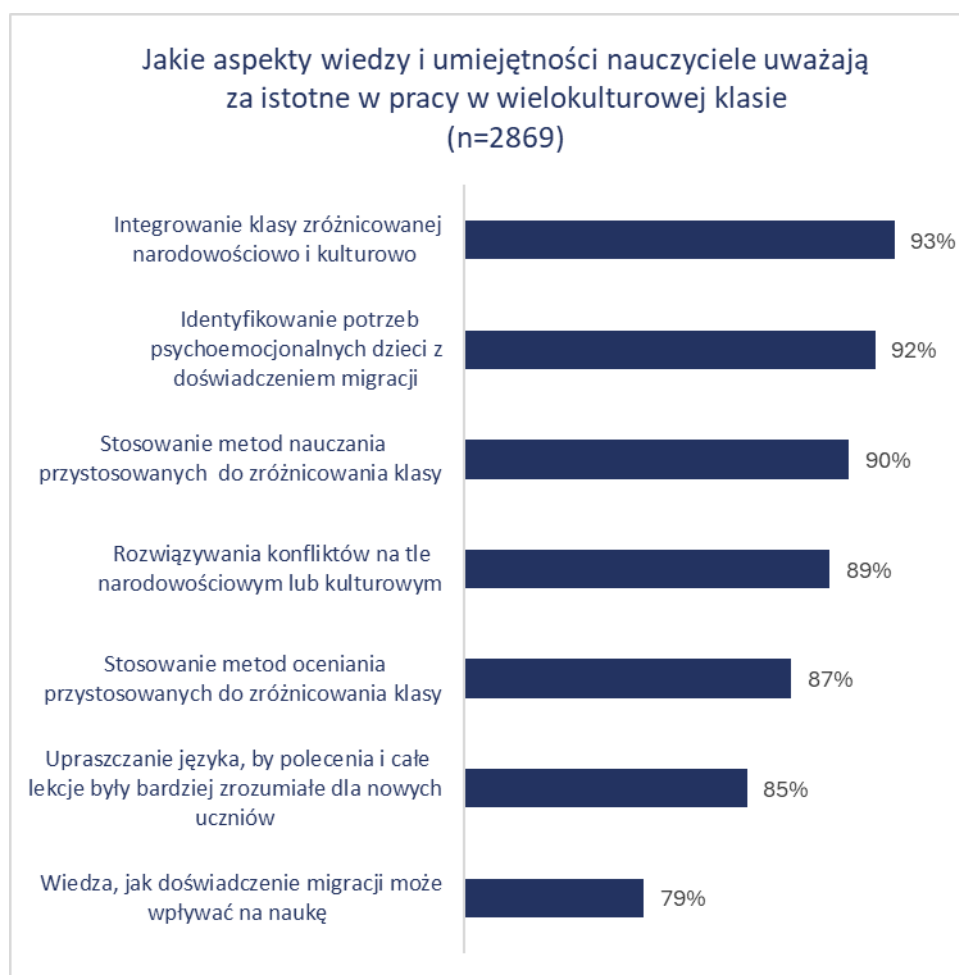
W odniesieniu do pięciu wyzwań istnieje istotna statystycznie zależność między tym, jakie nauczyciele określają wyzwania pracy w wielokulturowej klasie, a intensywnością nauczania dziecka cudzoziemskiego – dla mniej doświadczonych nauczycieli większym wyzwaniem są trudności w ocenianiu i klasyfikowaniu, natomiast rzadziej niż ich doświadczeni koledzy i

koleżanki widzą wyzwania w takich obszarach jak frekwencja, konflikty rówieśnicze czy integracja klasy. Bariera językowa jest zaś najczęściej wskazywana (76%) przez nauczycieli o średnim doświadczeniu (nauczanie 11-20 uczniów) [zał.3, tab. nr 7].

5. Kompetencje nauczycieli w nauczaniu w klasie wielokulturowej

Drugi blok pytań dotyczył zakresu kompetencji niezbędnych do nauczania w klasie wielokulturowej – respondenci określali, jakie kompetencje uważają za ważne i jak oceniają własne przygotowanie do pracy w wielokulturowej szkole.

Kwestie integrowania uczniów i identyfikowania psychoemocjonalnych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji są kompetencjami, które nauczyciele najczęściej wskazują jako ważne i bardzo ważne, by realizować cele dydaktyczne i wychowawcze w klasie wielokulturowej (92-93% nauczycieli). Trzecią najczęściej wskazywaną kompetencją jest umiejętność dostosowywania metod nauczania (90%). Tymczasem takie kwestie jak upraszczanie języka czy wiedza o wpływie doświadczenia migracji na proces nauczania zajmują ostatnie miejsca na liście ważności, choć nadal są wskazywane przez większość badanych (85 i 79% odpowiedzi raczej ważne i ważne).



Odpowiedzi ważne i raczej ważne na pytanie: Jak istotne są Pana(i) zdaniem poniższe aspekty wiedzy i umiejętności, by efektywnie realizować cele dydaktyczne i wychowawcze w klasie, w której uczą się dzieci innych narodowości?

Oznacza to, że nauczyciele wiele kompetencji uważają za ważne w nauczaniu dzieci cudzoziemskich, ale w pierwszej kolejności zwracają uwagę na istotność kompetencji związanych z kwestiami dobrostanu uczniów niż ze sposobem nauczania.

Jeśli popatrzeć na kompetencje wskazywane jako istotne dla realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych w klasie wielokulturowej w zależności od typu szkoły, widać istotne różnice dla pięciu z siedmiu kompetencji uwzględnionych w badaniu ($p < 0,001$):

- wiedza o wpływie migracji na naukę,
- dostosowywanie metod nauczania,
- integracja klasy,
- rozwiązywanie konfliktów na tle narodowościowym lub kulturowym,
- identyfikacja potrzeb psychoemocjonalnych uczniów.

W większości przypadków to nauczyciele szkół podstawowych najczęściej wskazywali na poszczególne kompetencje jako ważne i raczej ważne [zał.3, wykresy 14a-e). W przypadku rozwiązywania konfliktów i identyfikacji potrzeb psychoemocjonalnych różnica między nimi a nauczycielami ze szkół branżowych, lokującymi się na przeciwległym krańcu kontinuum, wyniosła, odpowiednio, 5 i 7 punktów procentowych. Nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych najczęściej dostrzegali konieczność umiejętności integracji wielokulturowej klasy (94% nauczycieli określało ją jako kompetencję ważną i raczej ważną).

Jedynie wiedza o wpływie migracji na uczenie się była częściej wskazywana przez pedagogów z liceów ogólnokształcących (2 pp. więcej niż w szkołach podstawowych). Widać tu zresztą wyraźną różnicę z odpowiedziami nauczycieli szkół przygotowujących do zawodu – zarówno w technikach, jak i szkołach branżowych odsetki wskazań są wyraźnie niższe (6-7 pp. w porównaniu z liceami). Z kolei nauczyciele liceów rzadziej niż pracujący w innych typach szkół wskazywali na umiejętność dostosowania metod nauczania (3 pp. w porównaniu ze szkołami podstawowymi).

Warto podkreślić, że większość nauczycieli, niezależnie od miejsca pracy, dostrzega znaczenie omówionych powyżej kompetencji dla skutecznego nauczania i wychowania. Nauczyciele szkół podstawowych częściej doceniają wagę tych kompetencji, co może wynikać z ich większego doświadczenia pracy z uczniami cudzoziemskimi. Z kolei niższy (choć w liczbach bezwzględnych nadal wysoki) poziom wskazań w szkołach branżowych pokazuje potencjalne kierunki dalszego doskonalenia zawodowego.

Staż

Ocena istotności różnych kompetencji na związek ze stażem nauczycieli ($p < 0,05$) - ożna zaobserwować następujące rodzaje zależności [zał. 3, tab. nr 8]:

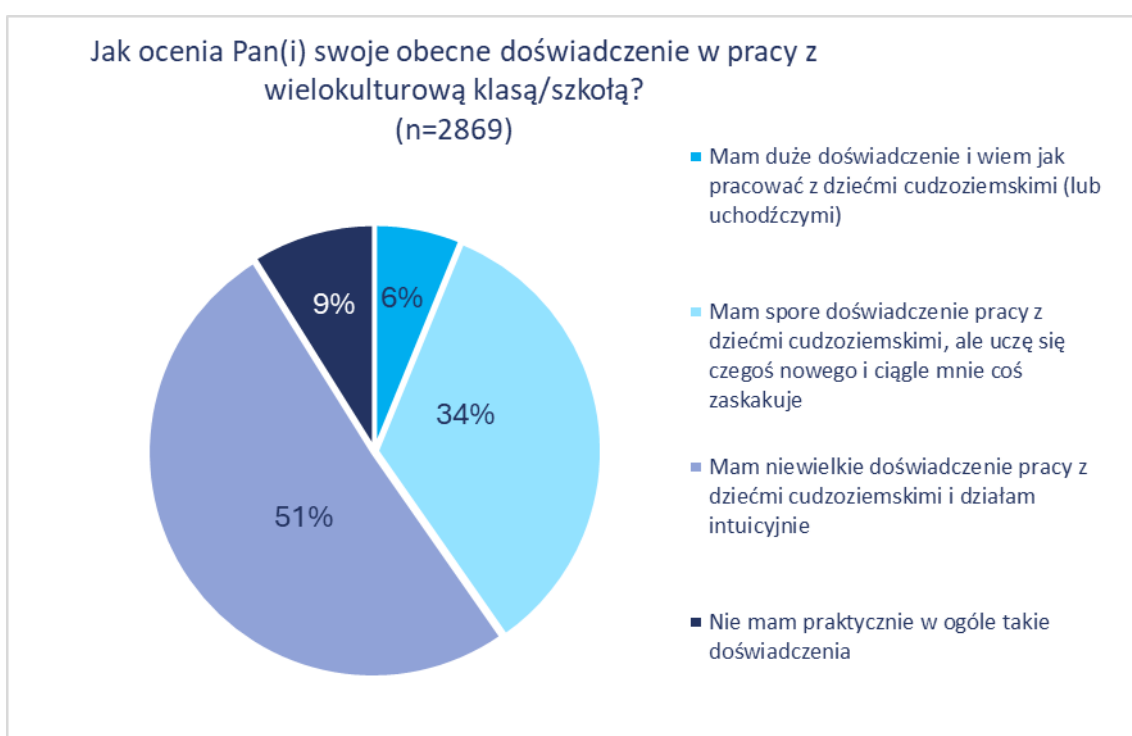
- Najmłodszy stażem nauczyciele najczęściej nie potrafią określić, jakie jest znaczenie danej kompetencji. Różnice wahają się od kilku punktów procentowych do nawet dwukrotności wskazań.
- W trzech przypadkach najmłodszy i najstarszy stażem nauczyciele najrzadziej wskazywali poszczególne umiejętności jako ważne. Były to: wpływ wiedzy o migracji na nauczanie, umiejętność integracji klasy i identyfikowania potrzeb psychoemocjonalnych.
- Dostosowywanie metod nauczania i oceniania – na te kompetencje najrzadziej wskazywały dwie grupy o najkrótszym stażu (do 10 lat – 86%, 10-19,9 – 89%).

To, że istotnie wyróżniają się grupy lokujące się na dwóch skrajach, jeśli chodzi o staż pracy może bardziej odzwierciedlać różnice pokoleniowe niż prostą zależność ze stażem. Jest to związane z dynamiką migracji do Polski: osoby mające 30-40 lat stażu wcale nie muszą mieć więcej doświadczeń w pracy z uczniem cudzoziemskim niż ich koleżanki/koledzy, funkcjonujący w szkole o dwie-trzy dekady krócej.

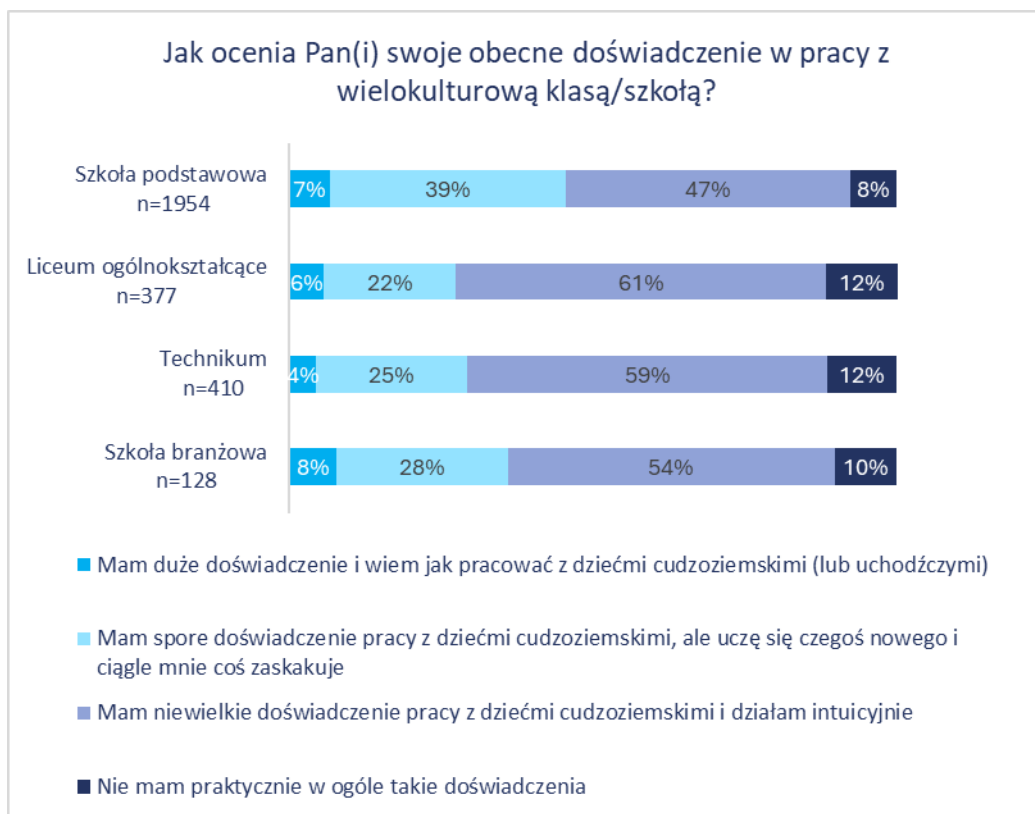
Ocena ważności wymienionych kompetencji w niewielkim stopniu zależy od intensywności kontaktu nauczyciela z uczniem cudzoziemskim. Tylko w przypadku dwóch kompetencji – związanych z metodyką nauczania i oceniania zależność ta jest istotna statystycznie ($p < 0,05$). Najczęściej na wagę tych kompetencji wskazują nauczyciele uczący ponad 50 uczniów cudzoziemskich (93 i 90% wskazuje te kompetencje jako ważne) [zał. 3, tab. nr 9]. Jest to też grupa, w której praktycznie nie ma osób uważających te kompetencje za nieważne.

Samoocena doświadczenia nauczycieli w pracy z wielokulturową klasą

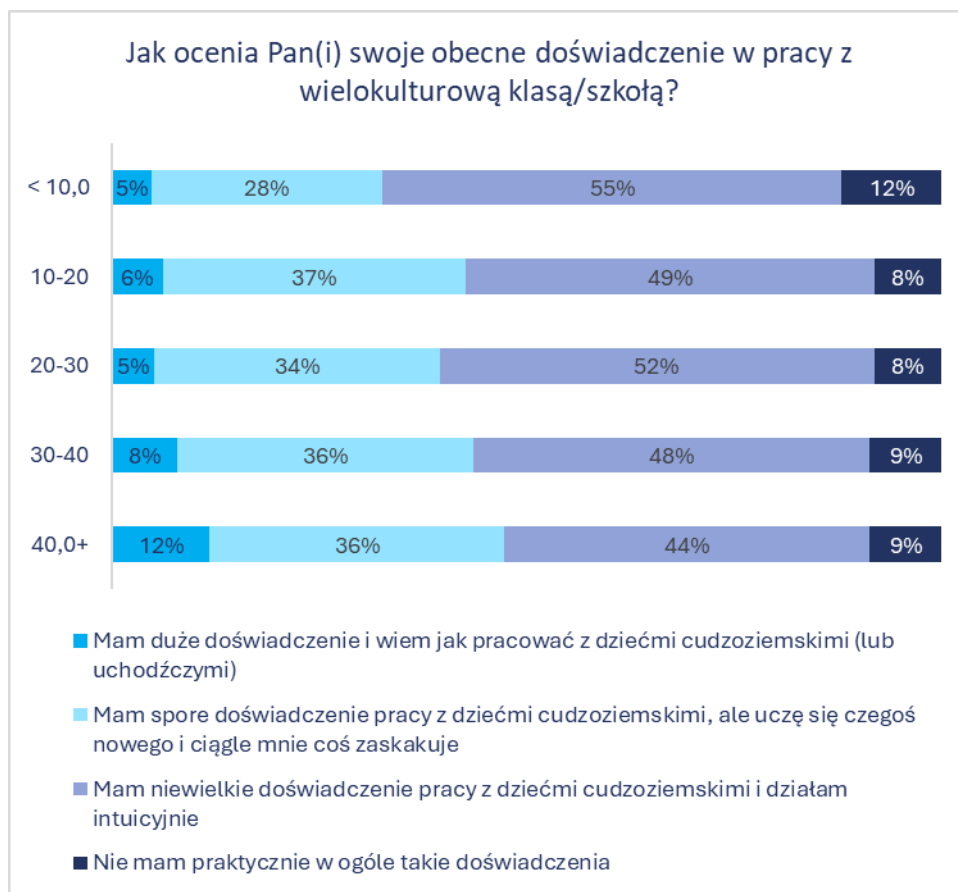
Nauczyciele pytani o ocenę swojego doświadczenia w pracy z klasą wielokulturową są dość powściągliwi – mimo że duża część badanych nauczycieli uczy uczniów cudzoziemskich (86%), aż 60% ocenia to doświadczenie jako niewielkie lub prawie nieistniejące. Tylko co 17. nauczyciel ma zaś poczucie, że wie, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim.



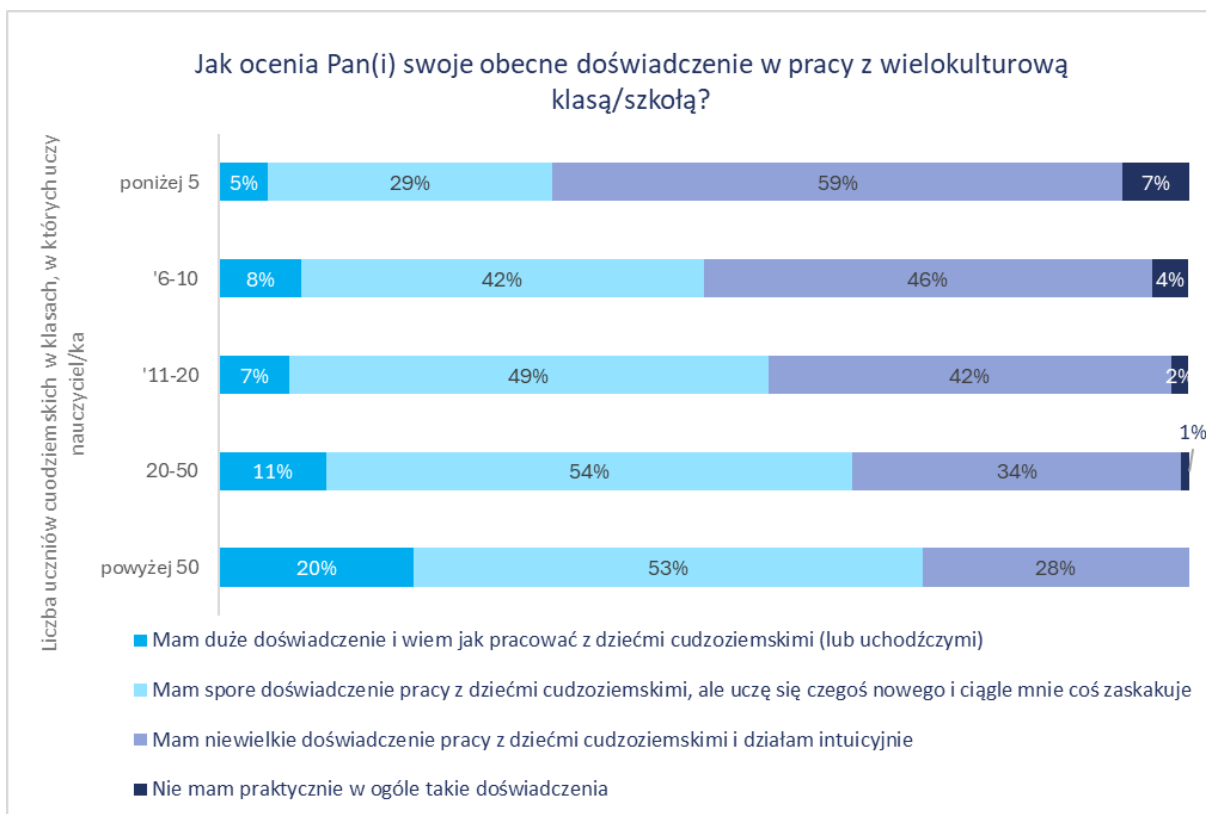
Samoocena własnego doświadczenia wiąże się ($p < 0,001$) z typem szkoły – nauczyciele szkół podstawowych częściej niż ich koledzy ze szkół ponadpodstawowych pozytywnie oceniają swoje doświadczenie pracy w klasie wielokulturowej (46% w SP wobec 28-36% w szkołach ponadpodstawowych). Najgorzej oceniają swoje doświadczenie nauczyciele liceów i techników. Jest duże prawdopodobieństwo, że wynika to zarówno z częstotliwości tych doświadczeń – w szkołach podstawowych jest więcej uczniów cudzoziemskich, przez co nauczyciele mają więcej okazji do zdobywania doświadczenia. Drugim możliwym wyjaśnieniem jest kwestia wyzwań związanych z nauczaniem i wychowaniem uczniów starszych – nauczyciele szkół ponadpodstawowych zderzając się z większymi trudnościami, mogą czuć się bardziej bezradni niż nauczyciele szkół podstawowych w pracy z uczniami młodszymi.



Samoocena własnego doświadczenia w sferze wielokulturowości zależy ($p < 0,05$) od stażu nauczycieli – im krótszy staż pracy, tym mniejszy odsetek nauczycieli pozytywnie oceniających swoje doświadczenie pracy w wielokulturowej klasie. Pewnym wyjątkiem od tej reguły jest grupa nauczycieli o doświadczeniu zawodowym od 10 lat do 20 lat, którzy częściej niż ich starsi koledzy oceniają swoje doświadczenie jako duże lub spore (42%).



Intensywność kontaktu nauczyciela z dzieckiem cudzoziemskim w naturalny sposób przekłada się na samoocenę nauczyciela odnośnie do własnego doświadczenia ($p < 0,001$). Z im większą liczbą uczniów nauczyciel ma kontakt, tym częściej doświadczenie określane jest jako spore i duże. Równocześnie warto zauważyć, że w grupie nauczycieli uczącej ponad 50 uczniów tylko 20% uważa, że wie, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim.

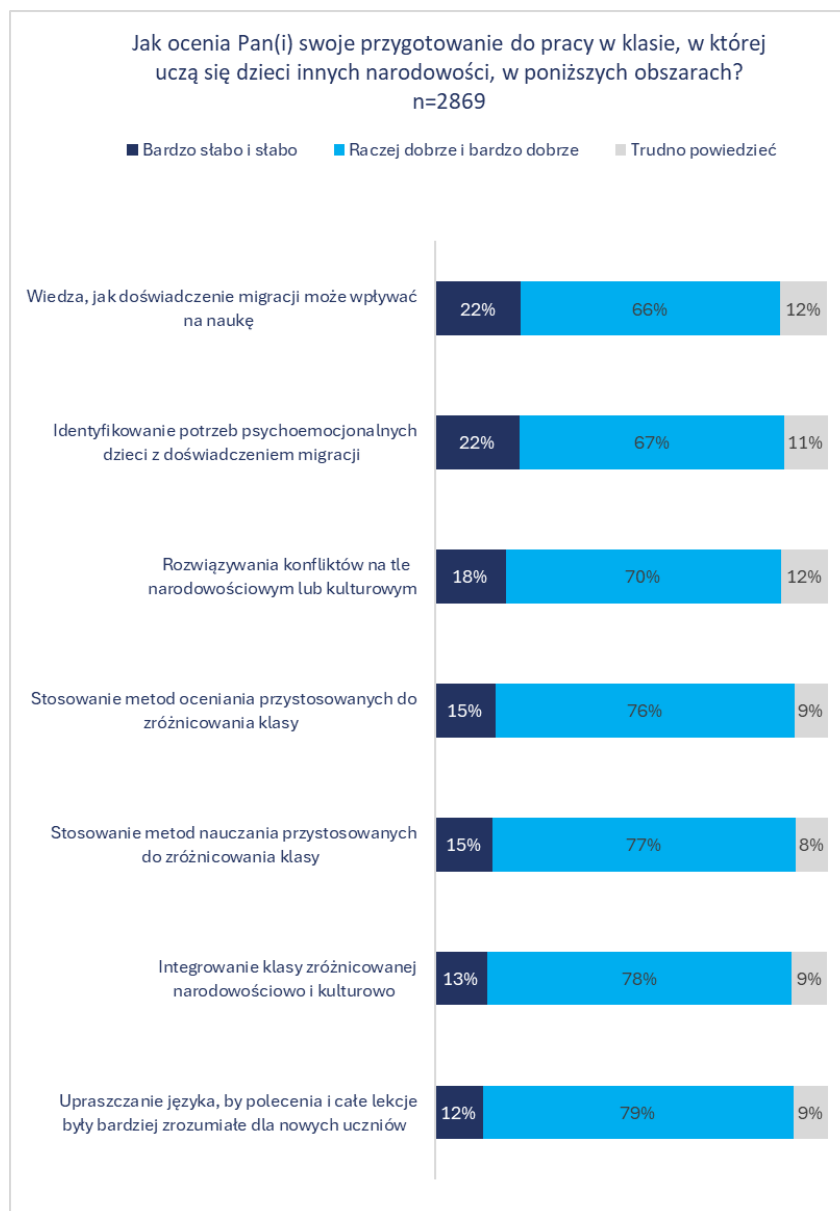


Samoocena przygotowania do pracy w klasie wielokulturowej

Nauczyciele byli proszeni o określenie stopnia przygotowania do pracy w obszarze poszczególnych kompetencji, których istotność w procesie nauczania i wychowania określali we wcześniejszym pytaniu. Przeważająca większość nauczycieli pozytywnie ocenia swoje przygotowanie – w zależności od kompetencji od 66% do 79% ocenia je jako dobre i bardzo dobre. Integracja klasy, która najczęściej wskazywana była jako ważna w procesie edukacji, jest też kompetencją, która w samoocenie nauczycieli jest przez nich dość dobrze opanowana – 78% nauczycieli wskazuje, że jest w tym obszarze przygotowana dobrze lub bardzo dobrze.

Kompetencja, która plasowała się na samym końcu listy ważności, tj. wiedza, jak doświadczenie migracji może wpływać na naukę, jest tą kompetencją, którą dysponuje najmniej nauczycieli (22% odpowiedzi negatywnych i 12% odpowiedzi trudno powiedzieć). Kolejnymi dwiema kompetencjami, w których nauczyciele czują się mniej pewni, są identyfikowanie potrzeb psychoemocjonalnych uczniów z doświadczeniem uchodźstwa oraz rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych.

Ciekawa sytuacja dotyczy języka – choć bariera językowa była wskazywana jako główne wyzwanie w nauczaniu dziecka cudzoziemskiego, to równocześnie największy odsetek badanych nauczycieli (79%) uważa, że dobrze opanował umiejętność dostosowywania języka do możliwości językowych dziecka cudzoziemskiego.



W samoocenie nauczycieli w zakresie poszczególnych kompetencji zauważono istotne **różnice w zależności od typu szkoły**, w której pracują respondenci ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. nr 10]. Chociaż typ szkoły nie wpływa znacząco na hierarchię stopnia opanowania kompetencji, to jednak różnice w ocenach kompetencji nauczycieli są widoczne w zależności od rodzaju placówki, w której są zatrudnieni. Nauczyciele szkół podstawowych częściej niż ich koledzy z innych placówek pozytywnie oceniają swoje przygotowanie we wszystkich obszarach kompetencji. Różnice wobec nauczycieli z liceów, którzy najniżej oceniają swoje kompetencje, sięgają nawet 11 i 14 punktów procentowych (obszar wiedzy o migracji, identyfikacji potrzeb i dostosowania metod nauczania).

Nauczyciele liceów i techników są najbardziej krytyczni w ocenie swoich kompetencji. Nauczyciele liceów najrzadziej spośród wszystkich grup pozytywnie oceniają swoje umiejętności i dotyczy to wszystkich obszarów z wyjątkiem rozwiązywania konfliktów. Z kolei nauczyciele techników najczęściej negatywnie postrzegają swoje kompetencje w następujących obszarach: największy odsetek negatywnych ocen dotyczy umiejętności identyfikowania potrzeb psychoemocjonalnych uczniów (nauczyciele liceum: 29%, a technikum 30%) oraz wiedzy, jak doświadczenie migracji wpływa na naukę (nauczyciele liceum: 30%, a technikum 29%).

Jeśli chodzi o ocenę kompetencji w zależności od stażu nauczyciela, to jedynie w dwóch obszarach obserwowalna jest różnica istotna statystycznie:

- W obszarze integracji klasy najgorzej swoje kompetencje oceniają nauczyciele o najkrótszym stażu zawodowym – 72% odpowiedzi dobrze i bardzo dobrze w grupie nauczycieli z doświadczeniem poniżej 10 lat, wobec 80-81% w grupach nauczycieli o doświadczeniu ponad dwudziestoletnim i ponad trzydziestoletnim.
- W obszarze wiedzy, jak doświadczenie migracji może wpływać na naukę, najgorzej oceniają swoje kompetencje nauczyciele o średnim stażu – od 10 do 20 lat oraz nauczyciele najstarsi (63% i 64% odpowiedzi pozytywnych). Reprezentujący ostatnią grupę najczęściej ze wszystkich respondentów negatywnie oceniają swoje kompetencje w tym zakresie (26% wobec np. 17% w grupie nauczycieli ze stażem ponad trzydziestoletnim).

Zależność samooceny kompetencji przez nauczycieli od intensywności kontaktu z uczniem cudzoziemskim dotyczy wszystkich rodzajów kompetencji i jest istotna statystycznie ($p < 0,05$ i $p < 0,001$) [zał. 3, tab. nr 11]:

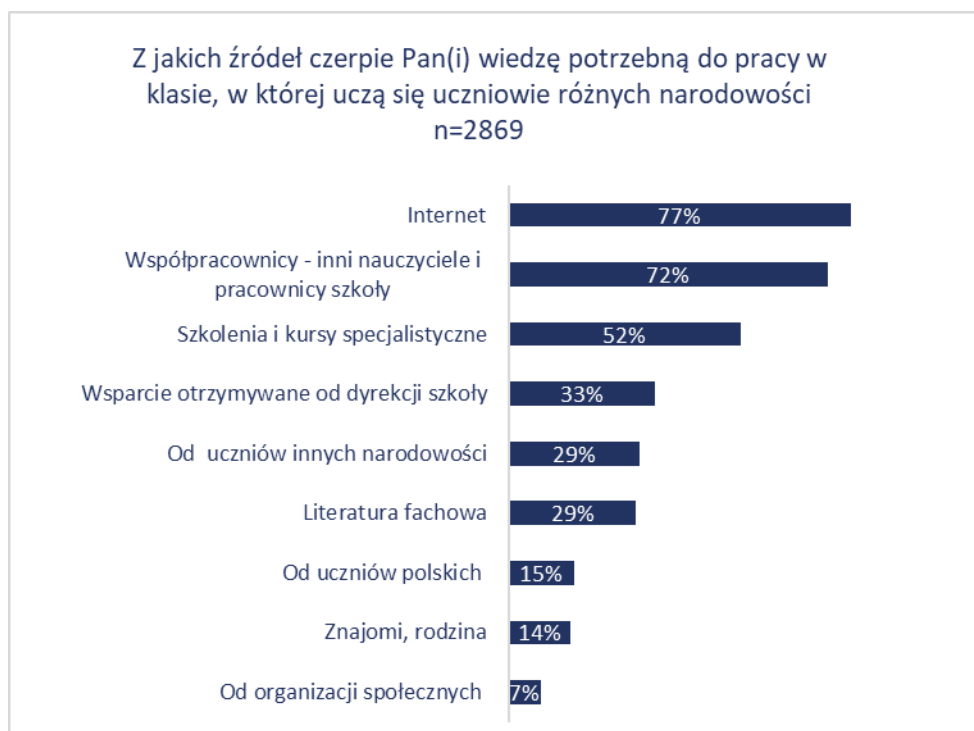
- **Wiedza na temat wpływu doświadczenia migracji na proces nauczania rośnie wraz z częstotliwością kontaktu nauczycieli z uczniami cudzoziemskimi.** Nauczyciele uczący wielu uczniów z doświadczeniem migracyjnym znacznie częściej oceniają swoje kompetencje pozytywnie (90%) niż ci, którzy pracują z takimi uczniami sporadycznie (poniżej 5 osób) – w tej grupie pozytywną samoocenę deklaruje 65% nauczycieli.
- **Nauczyciele z większym doświadczeniem pracy z uczniami cudzoziemskimi zazwyczaj lepiej oceniają swoje kompetencje w dostosowywaniu metod nauczania i oceniania.** Wyjątek stanowi grupa ucząca od 20 do 50 uczniów, która ocenia swoje umiejętności najniżej, a także częściej pozostaje niezdecydowana (10-14%, podczas gdy odsetek niezdecydowanych wśród pozostałych grup nauczycieli waha się w większości przypadków między 3 a 8%). Z kolei nauczyciele pracujący z ponad 50 uczniami są grupą najbardziej pozytywnie oceniającą swoje kompetencje.
- W czterech kluczowych obszarach kompetencji – upraszczaniu języka, integracji klasy, rozwiązywaniu konfliktów i identyfikacji potrzeb psychoemocjonalnych – widoczna jest wyraźna zależność: samoocena nauczycieli poprawia się wraz z doświadczeniem w pracy z uczniami cudzoziemskimi, jednak w przypadku nauczania ponad 20 takich uczniów następuje wyraźny spadek. Nauczyciele w tej grupie oceniają swoje umiejętności na poziomie zbliżonym do osób mających sporadyczny kontakt z uczniami cudzoziemskimi, ale gorzej niż ci uczący od 11 do 20 uczniów. Problem pogłębia się wśród nauczycieli pracujących z ponad 50 uczniami – w tej grupie najwyższy jest odsetek negatywnych ocen, sięgający 25% w zakresie identyfikacji potrzeb psychoemocjonalnych.

Samoocena większości kompetencji jest najniższa wśród nauczycieli o najmniejszej i największej intensywności pracy z uczniem cudzoziemskim. Można tu mówić o dwóch rodzajach niekompetencji – uświadomionej niekompetencji i niedoświadczonej niekompetencji. W przypadku nauczycieli z niewielkim doświadczeniem w pracy z uczniami cudzoziemskimi poczucie braku kompetencji może wynikać z braku praktyki, natomiast nauczyciele pracujący z dużą liczbą uczniów, mierząc się z większą różnorodnością wyzwań, mogą być bardziej świadomi swoich braków w niektórych obszarach.

6. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w nauczaniu w klasie wielokulturowej

Czwartym obszarem, który interesował nas badawczo, było dotychczasowe doświadczenie nauczycieli w rozwijaniu wiedzy i kompetencji dotyczących pracy w klasie wielokulturowej oraz integracji dzieci różnych narodowości. Nauczycieli pytano jaki mieli dostęp do różnych form doskonalenia, jak je oceniają, ale przede wszystkim jakiego rodzaju wsparcia potrzebują obecnie.

Nauczyciele pytani o źródła wiedzy z tego obszaru wskazywali przede wszystkim **internet (77%)** i **wsparcie koleżeńskie w szkole (72%)**. Połowa respondentów deklaruje, że korzysta ze szkoleń i kursów, a co trzeci nauczyciel wspomina o wsparciu otrzymanym od dyrekcji szkoły. **Zaledwie co 14. nauczyciel miał kontakt ze wsparciem ze strony organizacji pozarządowych.** Jest to o tyle zaskakujące, że to organizacje społeczne (oraz w mniejszym stopniu ośrodki doskonalenia nauczycieli) organizują szkolenia i kursy specjalistyczne i publikują w internecie materiały na ten temat. Wyjaśnieniem tej sytuacji może być zarówno fakt niskiego docierania organizacji z ofertą do szkół, ale też to, że nauczyciele mogą nie mieć świadomości, kto opracował materiały, zorganizował wydarzenia online czy szkolenia, z których korzystają.



Związek między stosowaniem różnych źródeł doskonalenia a typem szkoły jest istotny statystycznie ($p < 0,05$) w odniesieniu do czterech źródeł: internetu, szkoleń, współpracowników i dyrekcji. Nauczyciele szkół podstawowych częściej niż ich odpowiednicy z innych typów szkół sięgają po tego rodzaju wsparcie, a nauczyciele szkół branżowych – najrzadziej [zał. 3, wykres 15]:

- Internet – korzysta z niego 68% nauczycieli szkół branżowych wobec 78% nauczycieli szkół podstawowych i liceów.
- Szkolenia specjalistyczne – korzysta z nich 59% nauczycieli szkół podstawowych; istotnie odróżnia ich to od nauczycieli wszystkich typów szkół ponadpodstawowych, gdzie odsetek waha się od 38% do 40%.

- Współpracownicy (inni nauczyciele i pracownicy szkoły) – najczęściej z takiego wsparcia korzystają nauczyciele szkół podstawowych (75%), a najrzadziej – szkół branżowych (63%).
- Wsparcie od dyrekcji szkoły – jest najbardziej różnicującym doświadczenia nauczycieli: najczęściej korzystają z niego nauczyciele liceów (43%), a w drugiej kolejności – szkół branżowych (35%). W szkołach podstawowych odsetek ten wynosi 32%.

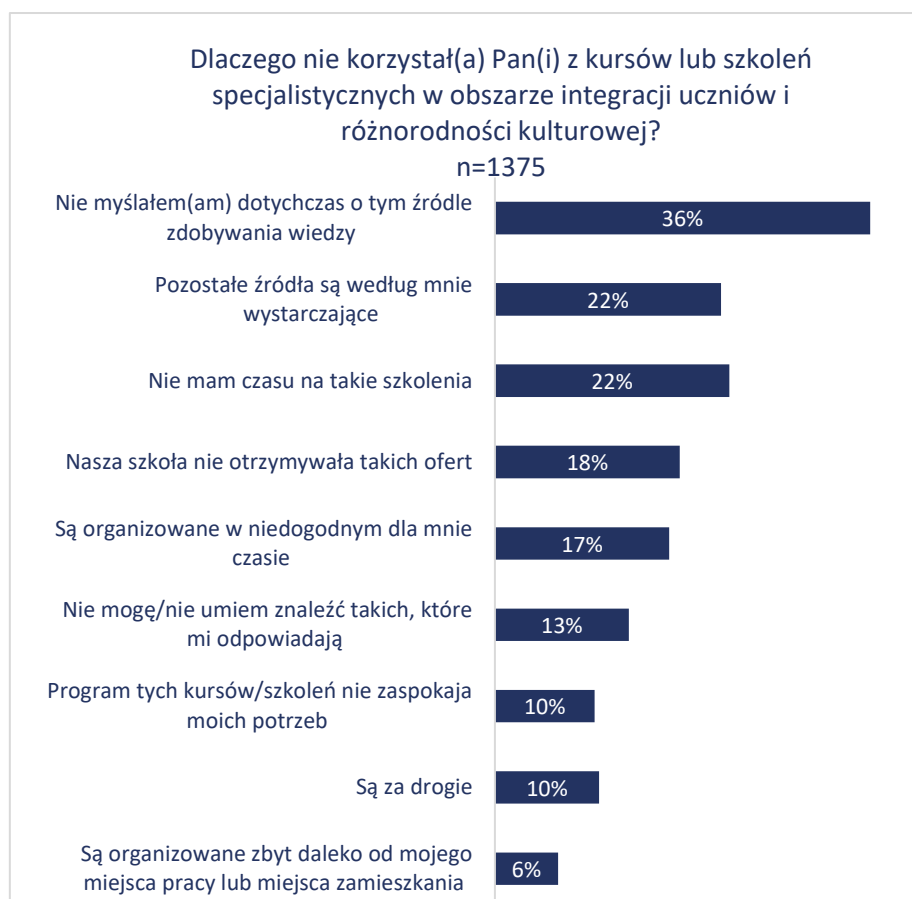
W kilku przypadkach obserwowalna jest też zależność statystyczna stosowanych źródeł wiedzy od stażu nauczycieli ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. 12] :

- Bardziej doświadczeni nauczyciele częściej sięgają po literaturę fachową – odsetek rośnie w zależności od doświadczenia od 26% wśród najmłodszych stażem do 34% wśród najstarszych.
- Ze wsparcia znajomych, rodziny i współpracowników ze szkoły korzystają najczęściej najmłodszy nauczyciele (16%), a najrzadziej – najstarsi stażem (7%).
- Równocześnie nauczyciele z najdłuższym stażem w największym stopniu w porównaniu z innymi nauczycielami korzystają z pomocy uczniów polskich (24%). Ta zależność lokuje się nieco powyżej założonego poziomu istotności ($p = 0,056$).
- Ze wsparcia dyrekcji korzystają wszyscy nauczyciele (30-34%), przy czym najczęściej (37%) korzystają z niego nauczyciele posiadający między 10 a 20 lat doświadczenia.

Nie ma zależności między stopniem korzystania nauczycieli ze specjalistycznych szkoleń i kursów doszkalających i ich stażem pracy ($p > 0,05$).

W przypadku szkoleń i korzystania z internetu – im nauczyciel ma intensywniejszy kontakt z uczniami cudzoziemskimi, tym więcej korzystał ze wsparcia szkoleniowego (70% nauczycieli uczących ponad 50 uczniów wobec 48% nauczycieli uczących do 5 osób). Może to oznaczać, że nauczyciele bardziej doświadczeni pracą z dzieckiem cudzoziemskim w większym stopniu widzą potrzebę i szukają możliwości takiego rodzaju wsparcia. W przypadku Internetu zależność jest odwrotna – im więcej doświadczeń własnych, tym rzadziej nauczyciele sięgają po pomoc płynącą z internetu [zał. 3, tab. nr 13]. Może to oznaczać, że internet jest pomocą wtedy, gdy nauczyciele doświadczają pierwszych wyzwań i nie mają jeszcze motywacji do sięgnięcia po szkolenia specjalistyczne.

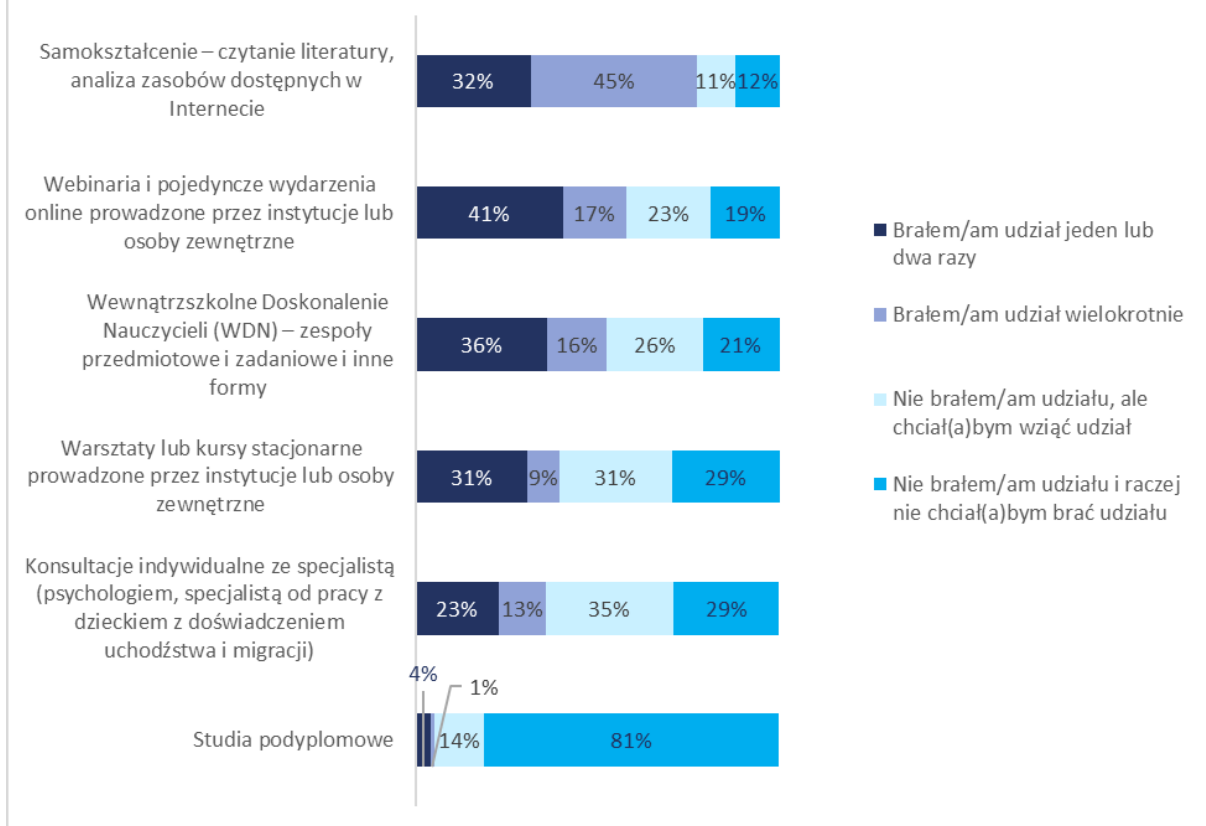
Mniej więcej połowa nauczycieli nie sięga po specjalistyczne wsparcie w ramach kursów lub szkoleń? Ponad 1/3 nauczycieli (36%) przyznaje, że nie myślała o takiej formie rozwoju, a 22% uważa, że nie potrzebuje dodatkowych źródeł wiedzy oraz że nie mają czasu na szkolenia. Uwagę zwraca to, że 18% nauczycieli deklaruje, że szkoła nie otrzymywała ofert doskonalenia w obszarze różnorodności kulturowej, a 13% nie potrafi znaleźć takich możliwości.



Deklaracje o braku otrzymywania ofert szkoleniowych przez szkołę różnicuje typ szkoły, w jakiej uczy nauczyciel – największy odsetek wskazań na tę trudność jest wśród nauczycieli techników i liceów (odpowiednio 22 i 23%), podczas gdy w szkołach podstawowych nauczyciele powołują się na ten argument wyraźnie rzadziej (15%). [zał. 3, tab. nr 14]

Nauczyciele pytani byli również o ich **doświadczenia korzystania z różnych form wsparcia zawodowego na przestrzeni dwóch lat** poprzedzających moment wypełnienia ankiety (2022 – 2024), czyli od momentu dołączenia do polskiej szkoły większej liczby uczniów z Ukrainy. **Najwięcej nauczycieli deklaruje, że rozwijali się głównie, bazując na własnych zasobach i wysiłku** (samokształcenie - 87%), podczas gdy z różnych szkoleniowych form korzystało od 40% do 58%. Znaczące jest to, że dla badanych nauczycieli **studia podyplomowe dotyczące zagadnień integracji i różnorodności kulturowej są zupełnie obce** – niechęć do podejmowania takiej formy doksztalcenia jest powszechna (81%).

W jakich formach doskonalenia zawodowego w obszarze integracji uczniów i różnorodności kulturowej miał(a) Pan(i) okazję brać udział w ciągu ostatnich 2 lat?
n=2869



Doświadczenia rozwojowe i gotowość nauczycieli do podejmowania kształcenia w różnych formach doskonalenia zależą od typu szkoły, w jakiej uczy nauczyciel ($p < 0,01$) [zał. 3, tab. nr 15]. Wyjątkiem jest podejmowanie studiów podyplomowych.

Z różnych form **doskonalenia korzystają najczęściej nauczyciele szkół podstawowych, a w drugiej kolejności – nauczyciele szkół branżowych**. Co do zasady częstotliwość korzystania z różnych form wsparcia jest podobna wśród nauczycieli liceów i techników i jest ona niższa niż wśród nauczycieli szkół branżowych i podstawowych. Samokształcenie i udział w warsztatach stacjonarnych to formy, z których najrzadziej korzystają nauczyciele techników.

Charakterystyczna dla nauczycieli wszystkich typów szkół jest też sporadyczny charakter doświadczeń doskonalenia zawodowego – odsetek nauczycieli wskazujących doświadczenie jednorazowe lub dwukrotne jest znacznie wyższy niż odsetek wskazań na doświadczenia powtarzające się. Przykładem może być udział w szkoleniach i webinarach – różnice w korzystaniu regularnym lub jednorazowym wynoszą od 27 do 15 punktów procentowych:

W jakich formach doskonalenia zawodowego w obszarze integracji uczniów i różnorodności kulturowej miał(a) Pan(i) okazję brać udział w ciągu ostatnich 2 lat				
Warsztaty lub kursy stacjonarne prowadzone przez instytucje lub osoby zewnętrzne				
	Szkoła podstawowa n=1954	Liceum ogólnokształcące n=377	Technikum n=410	Szkoła branżowa n=128
Brałem/am udział jeden lub dwa razy	35%	23%	21%	26%
Brałem/am udział wielokrotnie	10%	6%	6%	6%

Webinaria i pojedyncze wydarzenia online prowadzone przez instytucje lub osoby zewnętrzne

	Szkoła podstawowa n=1954	Liceum ogólnokształcące n=377	Technikum n=410	Szkoła branżowa n=128
Brałem/am udział jeden lub dwa razy	45%	31%	32%	37%
Brałem/am udział wielokrotnie	20%	10%	10%	10%

Samokształcenie, webinaria i doskonalenie wewnątrzszkolne to najczęściej praktykowane formy doskonalenia nauczycieli we wszystkich typach szkół – zarówno przy okazjonalnym, jak i wielokrotnym udziale. Gdy mowa o powtarzającym się udziale, nauczyciele szkół podstawowych i liceów, poza samokształceniem, korzystają głównie z webinarium (SP=20%, LO=10%), podczas gdy nauczyciele szkół branżowych i technicznych – z doskonalenia wewnątrzszkolnego.

Wśród nauczycieli, którzy nie brali udziału w określonych formach doskonalenia, ale chcieliby w przyszłości w nich uczestniczyć, najwięcej jest nauczycieli liceum. Wyjątkiem są warsztaty stacjonarne, gdzie najwyższy odsetek osób nieuczestniczących, ale chętnych do udziału jest wśród nauczycieli szkół branżowych.

Konsultacje ze specjalistami są formą, z której nauczyciele najczęściej nie korzystali, ale są otwarci na tego rodzaju wsparcie – twierdzi tak od 34% nauczycieli w szkole podstawowej do 40% nauczycieli szkoły branżowej. Drugą formą interesującą tych, którzy nie mieli okazji z niej skorzystać, są szkolenia stacjonarne i warsztaty – zainteresowanie nimi deklaruje od 29% nauczycieli w szkołach podstawowych do 38% w szkołach branżowych.

Jeśli chodzi o staż pracy, zależności statystyczne obserwowalne są w czterech typach wsparcia: warsztaty, webinaria, studia podyplomowe i WDN ($p < 0,05$), [zał.3, tab. nr 16a-b):

- Najstarsi nauczyciele (powyżej 40 lat stażu pracy) najrzadziej ze wszystkich korzystają z jednorazowego wsparcia warsztatowego (22%), natomiast w tej grupie jest wysoki odsetek osób, które wyrażają chęć doszkalania się w formie studiów podyplomowych (25% wobec 9-13% wśród nauczycieli o średnim stażu).
- Równocześnie doświadczeni nauczyciele – powyżej 30 lat stażu pracy – to grupa, która najczęściej korzysta ze wsparcia w formie webinarium (63% wobec 55-57% młodszych stażem nauczycieli). Podobna tendencja dotyczy doskonalenia wewnątrzszkolnego (59% wobec 49-53% wśród młodszych).
- Najmłodszy nauczyciele mieli najmniej doświadczeń korzystania z różnych form doskonalenia w temacie integracji uczniów i różnorodności kulturowej (od 36% do 64% biorących udział). Wyjątkiem są studia podyplomowe – choć korzystało z nich niewielu nauczycieli, w grupie tej było relatywnie więcej nauczycieli młodszych (7% wskazań nauczycieli ze stażem poniżej 20 lat wobec 3-4% w starszych grupach).

Istnieje zależność między intensywnością kontaktu z uczniem cudzoziemskim i korzystaniem z różnych form rozwoju zawodowego ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. nr 17]. **Im więcej doświadczeń pracy z uczniem cudzoziemskim, tym więcej nauczycieli bierze udział w różnych formach doskonalenia.** W przypadku szkoleń stacjonarnych jest to różnica 11 punktów procentowych: 29% wskazań nauczycieli biorących w nich udział jednorazowo, a uczących zaledwie do 5 uczniów cudzoziemskich, po 40% w grupie najbardziej doświadczonych nauczycieli. Można przypuszczać, że doświadczenie pracy z dzieckiem cudzoziemskim motywuje nauczyciela do szukania i korzystania z różnorodnego wsparcia.

Tematyka doskonalenia zawodowego

Doskonalenie zawodowe w obszarze wielokulturowości, z jakiego korzystali nauczyciele, dotyczyło najczęściej pracy wychowawczej z dzieckiem z doświadczeniem uchodźstwa (44%) oraz metodyki nauczania (43%).

Intryguje to, że choć integrowanie klasy było wcześniej umiejętnością najczęściej wskazywaną jako ważna w pracy z klasą wielokulturową, jest to tematyka, którą w ramach doskonalenia zawodowego zgłębiała zaledwie ¼ nauczycieli. Podobnie dzieje się w przypadku dostosowywania języka nauczania – choć bariera językowa wymieniana była jako główna trudność w pracy z klasą wielokulturową, to jedynie ¼ nauczycieli kształciła się w tym obszarze. Równocześnie przy samoocenie własnych kompetencji nauczyciele wysoko oceniali obie te umiejętności.

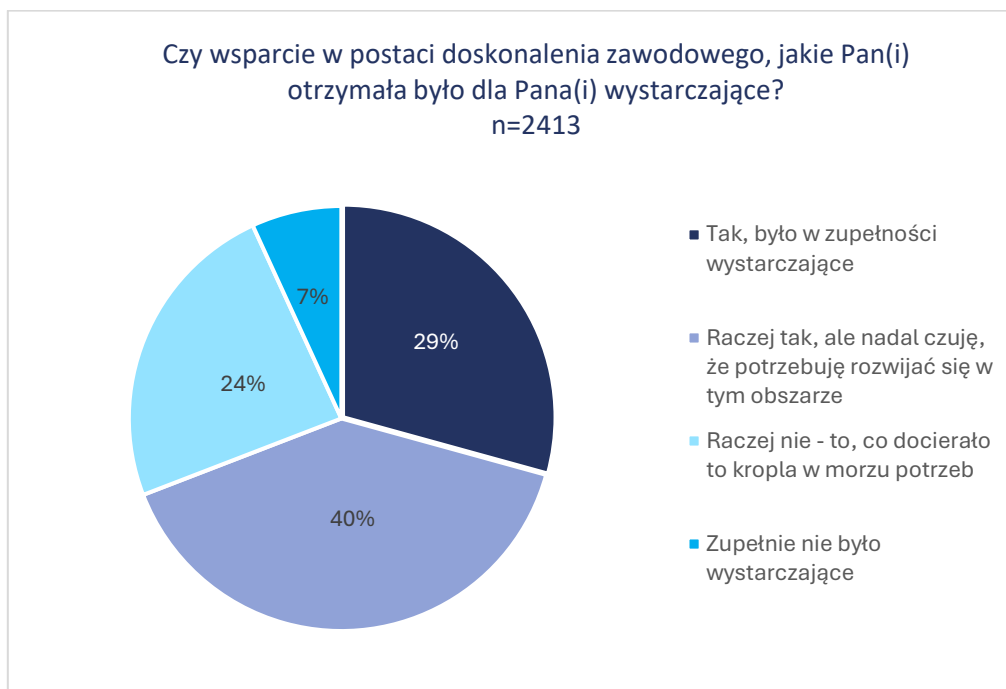
Z drugiej zaś strony rozwiązywanie konfliktów, które w samoocenie było trzecią najgorzej ocenianą kompetencją, w doskonaleniu zawodowym występuje najrzadziej – zaledwie 19% nauczycieli deklaruje, że brało udział w takich szkoleniach.



Tematyka doskonalenia różniła się w zależności od szkoły, w której uczył nauczyciel ($p < 0,05$), [zał. 3, tab. nr 18] – nauczyciele liceów byli grupą, która częściej niż pracujący w innych typach szkół wskazywali doskonalenie w obszarze metodyki nauczania i oceniania (50%), wiedzy o krajach pochodzenia uczniów uchodźców (38%) oraz diagnozowania konfliktów na tle narodowościowym (23%). Z drugiej strony nauczyciele szkół podstawowych najczęściej rozwijali się w obszarze pracy wychowawczej z dzieckiem z doświadczeniem uchodźstwa (49%) oraz metodyki nauczania i oceniania (44%).

Związek między intensywnością kontaktu nauczyciela z uczniami cudzoziemskimi i tematyki podejmowanego doskonalenia istnieje tylko w obszarze pracy wychowawczej z uczniem z doświadczeniem uchodźstwa lub traumy wojennej. Z im większą grupą uczniów pracuje nauczyciel, tym częściej korzysta on ze wsparcia w tym obszarze – od 44% wśród nauczycieli uczących do 5 uczniów po 67% wśród nauczycieli uczących ponad 50 uczniów.

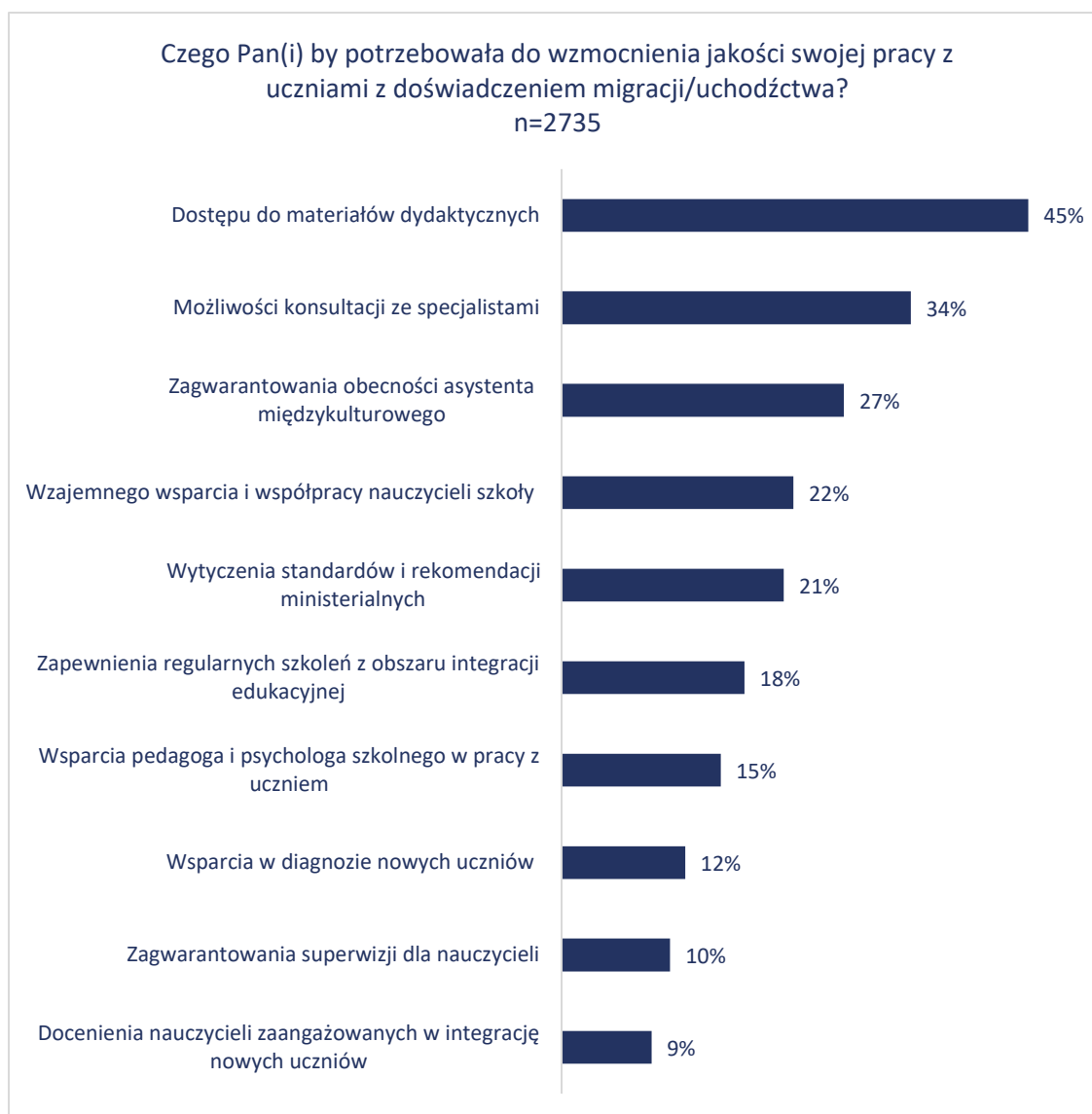
Nauczyciele są w większości (69%) zadowoleni ze wsparcia, jakie otrzymali w rozwoju zawodowym na przestrzeni ostatnich dwóch lat w obszarze tematyki integracji i pracy w klasie wielokulturowej. W grupie tej przeważają osoby, które nadal chciałyby poszerzać wiedzę (57% osób zadowolonych, 40% całej próby nauczycieli). Kolejne 31% uważa, że wsparcia tego było za mało.



Ocena zależy od typu szkoły, w jakiej uczy nauczyciel ($p < 0,05$), [zał. 3, tab. nr 19] – **nauczyciele szkół podstawowych są bardziej krytyczni niż respondenci w innych typach szkół – najmniej, bo zaledwie 27% z nich określa wsparcie jako wystarczające.** Najwyższy poziom zadowolenia z uzyskanego wsparcia wyrazili pracujący w szkołach branżowych (39%). Wśród nauczycieli szkół podstawowych jest też najwyższy odsetek osób uważających, że dostępna oferta to kropla w morzu potrzeb (25%). Równocześnie to nauczyciele szkół podstawowych, a w drugiej kolejności – szkół branżowych częściej wskazują potrzebę dalszego rozwoju w tej tematyce (41 i 39%) niż ich koledzy z technikum (34%).

Jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele?

Nauczyciele pytani, co mogłoby im pomóc w pracy w klasie wielokulturowej najczęściej wskazują materiały dydaktyczne typu scenariusze lekcji, podręczniki, karty pracy (45%). W drugiej kolejności zwracają uwagę na wsparcie specjalisty z zakresu edukacji uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa (34%) oraz wsparcie asystenta międzykulturowego (27%). Nieco więcej niż co piąty (22%) nauczyciel oczekuje większego wzajemnego wsparcia w gronie pedagogicznym – regularnych dyskusji i dzielenia się dobrymi praktykami w ramach rady pedagogicznej lub zespołów nauczycieli przedmiotowych bądź klasowych. Nieznacznie mniej liczna grupa (21%) wskazała potrzebę wsparcia ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej – określania wytycznych i standardów dotyczących pracy z uczniem z doświadczeniem migracji i uchodźstwa – sposobu realizacji podstawy programowej czy oceniania i klasyfikacji uczniów.



Szkolenia i warsztaty znajdują się w połowie tej listy różnych form wsparcia – istnieje sporo innych form wsparcia bardziej cenionych przez nauczycieli. W przypadku szkoleń należy też pamiętać o stażu nauczycieli – istnieje bowiem istotna zależność ($p < 0,05$) między stażem nauczyciela a deklaracjami odnośnie do wsparcia szkoleniowego. Im osoba starsza, tym mniejszy odsetek nauczycieli wskazujących tę formę wsparcia jako potrzebną (od 27% do 18%).

Rodzaj szkoły, w której uczą nauczyciele, różnicuje oczekiwania wobec różnych form wsparcia ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. nr 20]:

- **Zapotrzebowanie na szkolenia i konsultacje ze specjalistami częściej zgłaszają nauczyciele szkół ponadpodstawowych niż podstawowych** (30% nauczycieli szkół branżowych w porównaniu z 20% w szkołach podstawowych).
- **Na standardy ministerialne najczęściej zwracają uwagę nauczyciele liceów i techników** (odpowiednio 33% i 26%).
- **Wsparcia ze strony asystenta najbardziej oczekują nauczyciele szkół podstawowych** (35%), a najrzadziej szkół branżowych (14%). Może się to wiązać z większą obecnością nauczycieli współorganizujących i pomocy nauczyciela w szkołach podstawowych, a co za tym idzie – przyzwyczajeniem do obecności dodatkowego dorosłego w klasie.

Intensywność kontaktu z uczniem różnicuje oczekiwania odnośnie do czterech form wsparcia ($p < 0,05$) [zał. 3, tab. nr 21]:

- Dostępu do materiałów dydaktycznych – tu wyróżniającą się grupą są osoby uczące od 20 do 50 uczniów cudzoziemskich. Ich zapotrzebowanie na materiały dydaktyczne jest niższe niż w pozostałych grupach (38% przy 45% wskazań dla całej próby).
- Oczekiwanie wsparcia zewnętrznego w postaci osoby asystenta jest najwyższe wśród nauczycieli uczących ponad 50 dzieci cudzoziemskich (45% wskazań wobec 27% w całej próbie).
- Zapewnienie wewnątrzszkolnego wsparcia pedagogicznego/psychologicznego najbardziej różnicuje nauczycieli – o ile uczący powyżej 50 uczniów cudzoziemskich w bardzo niewielkim stopniu widzą potrzebę takiego wsparcia (8%), o tyle 26% nauczycieli pracujących z 20 do 50 uczniami niepolskimi zgłasza taką potrzebę.
- Szczególne docenienie nauczycieli jest wspierane znacznie częściej przez nauczycieli uczących ponad 50 uczniów (20%) niż przez ich kolegów (9% w przypadku najmniej doświadczonych).

7. Rekomendacje z badań

1. **Władze oświatowe, w tym Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz kuratoria oświaty, powinny aktywnie komunikować kluczowe znaczenie przyjmowania i integracji uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach.** Powinno to być poparte jasnym wyjaśnieniem długoterminowych korzyści edukacyjnych, społecznych i kulturowych, jakie integracja przynosi nie tylko samym uczniom, ale także szerszej społeczności szkolnej. Warto podkreślać, że takie podejście nie tylko realizuje zobowiązania państwa polskiego wobec wszystkich dzieci przebywających w Polsce, ale jednocześnie sprzyja ono integracji społecznej i wzbogaca doświadczenia edukacyjne wszystkich uczniów.
2. **Władze oświatowe, w tym Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz kuratoria oświaty, powinny nieustannie zachęcać nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w inicjatywach doskonalenia zawodowego,** ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania ich do pracy w klasach różnorodnych kulturowo. Powinno to zostać uwzględnione w priorytetach krajowej polityki edukacyjnej na rok szkolny 2025/2026.
3. **Konieczne jest zróżnicowanie form wsparcia udzielanego nauczycielom w zakresie rozwoju ich kompetencji w pracy z klasami zróżnicowanymi kulturowo oraz dostosowanie ich nie tylko do potrzeb nauczycieli,** ale także do ich zróżnicowanej otwartości na korzystanie z tego wsparcia (od gotowych materiałów i jednorazowych spotkań online, przez konsultacje eksperckie, po procesowe wspomaganie szkół).
4. **Nauczyciele powinni otrzymywać zintegrowane wsparcie w doskonaleniu swoich kompetencji w pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo,** w połączeniu z ogólnymi wskazówkami metodycznymi. Takie wsparcie mogłoby na przykład dotyczyć kwestii oceniania wszystkich uczniów z różnorodnymi zasobami wiedzy i umiejętnościami, zamiast skupiać się wyłącznie na uczniach z doświadczeniem migracyjnym. Takie szersze podejście prawdopodobnie zwiększyłoby zainteresowanie nauczycieli oferowanym wsparciem, co ostatecznie przyniosłoby korzyści całej społeczności szkolnej.
5. **Wyjątkowo istotne jest zapewnienie wsparcia metodycznego nauczycielom w szkołach ponadpodstawowych** (szczególnie tych, w których nauka kończy się egzaminem maturalnym). Dotychczas bowiem w tego typu placówkach było mniej uczniów cudzoziemskich, integracja edukacyjna jest na tym etapie trudniejsza, a możliwości szkoleniowe skierowane były częściej do nauczycieli szkół podstawowych.
6. **Wsparcie nauczycieli w zakresie pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo powinno obejmować nie tylko szkolenia, ale także czytelne wytyczne, rekomendacje i interpretacje przepisów** (np. w zakresie oceniania), gotowe materiały do bezpośredniego wykorzystania w pracy z uczniami oraz dobre praktyki.
7. **W doskonaleniu kompetencji nauczycieli w pracy z klasą różnorodną kulturową należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie kompetencji w obszarze języka edukacji.** Nauczycielom należy uświadamiać rolę, jaką każdy nauczyciel odgrywa w nauczaniu języka edukacji oraz upraszczaniu instrukcji i pomagać im rozwijać umiejętności w tym obszarze.

Autorzy raportu: Elżbieta Świdrowska, Bartosz Walczak

Redakcja i konsultacje merytoryczne CEO:

Jędrzej Witkowski – Prezes Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej

Konsultacje merytoryczne UNICEF:

Francesco Calcagno - Dyrektor ds. Edukacji, Rozwoju i Partycypacji Młodzieży
Aleksandra Duda - Specjalistka ds. Edukacji

Wykonawca badania: Ecorys

Korekta i redakcja językowa: Małgorzata Ruszkowska

Oprawa graficzna i skład: Mateusz Hojda

Zdjęcia: zasoby własne CEO

**Fundacja
Centrum Edukacji Obywatelskiej**

ul. Noakowskiego 10
00-666 Warszawa

www.ceo.org.pl
www.blog.ceo.org.pl

Kontakt

ceo@ceo.org.pl



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

**Fundusz Narodów Zjednoczonych
na rzecz Dzieci (UNICEF)
Biuro ds. Reagowania
na Potrzeby Uchodźców w Polsce**

ul. Towarowa 25A
00-869 Warszawa

www.unicef.org/eca/poland

Kontakt

poland@unicef.org



dla każdego dziecka

Wszystkie obrazy i zdjęcia w niniejszej publikacji są przeznaczone wyłącznie do celów informacyjnych i ilustracyjnych i mogą być używane tylko dla tego artykułu.

Niniejszy artykuł został przygotowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszym raporcie są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy.